

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE



Tesis doctoral

***La complejidad sintáctica
en la escritura académica.***

*Un estudio comparativo entre
contexto bilingüe y contexto ELE*

Doctorado en “Historia y Estudios Humanísticos:
Europa, América, Arte y Lenguas”

Autora: Magdalena Jiménez Naharro

Magdalena Jiménez Naharro

Director: Prof. Dr. Francisco Lorenzo

[Signature]
SEVILLA, 2017

La complejidad sintáctica en la escritura académica.

Un estudio comparativo entre contexto bilingüe y contexto ELE

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE



Tesis doctoral

***La complejidad sintáctica
en la escritura académica.***

*Un estudio comparativo entre
contexto bilingüe y contexto ELE*

Doctorado en “Historia y Estudios Humanísticos:
Europa, América, Arte y Lenguas”

Autora: Magdalena Jiménez Naharro

Director: Prof. Dr. Francisco Lorenzo

SEVILLA, 2017

En presencia de distintos niveles de la realidad, el espacio entre las disciplinas y más allá de las disciplinas está lleno, y el interés principal de la transdisciplinariedad es la dinámica originada por la acción de los numerosos niveles de la realidad al mismo tiempo (Bondarenko 2009: 471).

Similar to dynamic systems in the physical world, languages consist of many embedded subsystems. Linguistic subsystems are for instance the phonology, the morphosyntax, and the semantics of a language, which in turn consist of subsystems for different languages in a multilingual speaker (...). The language system itself is embedded as a subsystem in the larger cognitive system, which is embedded in a person's body and mind. An individual person is an embedded subsystem of a small circle of language users, embedded in a language community, etcetera (Lowie Verspoor 2015: 73).

Learners needed to process language for both meaning and grammatical form. She argued that the learner's output might be crucial to this achievement and speculated that when learners were asked to modify the initially incomprehensible or inaccurate output they had produced, they might draw on their emergent grammatical resources to process language syntactically (Pica 2013: 50).

Parler de l'interprétation en termes d'opération, c'est la traiter comme un complexe d'actes de langage - d'énonciations - incorporé aux énoncés objectivants du discours historique. Dans ce complexe, on peut discerner plusieurs composantes: d'abord le souci de clarifier, d'expliciter, de déployer un ensemble de significations réputées obscures en vue d'une meilleure compréhension de la part de l'interlocuteur. Ensuite, la reconnaissance du fait qu'il est toujours possible d'interpréter autrement le même complexe, et donc l'admission d'un degré inévitable de controverse, de conflit entre interprétations rivales ; ensuite, la prétention à doter l'interprétation assumée d'arguments plausibles, possiblement probables, soumis à la part adverse; enfin, l'aveu qu'à l'arrière de l'interprétation subsiste toujours un fond impénétrable, opaque, inépuisable de motivations personnelles et culturelles, dont le sujet n'a jamais fini de rendre compte. Dans ce complexe de composantes, la réflexion progresse de l'énonciation en tant qu'acte de langage à l'énonciateur comme le qui des actes d'interprétation. C'est ce complexe opératoire qui peut constituer le versant subjectif corrélatif du versant objectif de la connaissance historique (Ricoeur 2000: 442).

ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
Lista de figuras	xiii
Lista de tablas	xiv
Lista de cuadros	xvii
Lista de anexos	xviii
Lista de abreviaturas y acrónimos	xix
Lista de índices utilizados en español	xxii
Lista de índices utilizados en inglés	xxiii
Símbolos utilizados en la segmentación y análisis del <i>corpus</i>	xxiv
Resumen	xxv
Abstract	xxvii
ACKNOWLEDGEMENTS	xxix
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
Aportes científicos para la comprensión de la adquisición lingüística	
y la complejidad sintáctica	7
1.1. Introducción	7
1.1.1. Disciplinas relacionadas con el aprendizaje lingüístico	7
1.2. Los paradigmas lingüísticos	9
1.2.1. La lingüística formal	11
1.2.2. La lingüística funcional	14
1.2.3. La lingüística cognitiva	18
1.3. Modelos de aprendizaje y modelos lingüísticos en L2	
hasta finales del siglo XX	23

1.3.1. Modelos de aprendizaje con repercusión en la didáctica de L2	24
1.3.2. La sintaxis en los diferentes modelos de enseñanza lingüística	25
1.4. Modelos actuales de Adquisición de segundas lenguas	30
1.4.1. Los estudios generativistas	32
1.4.2. Aplicaciones del modelo de la Lingüística Sistémica Funcional	33
1.4.3. El enfoque sociocultural	36
1.4.4. El enfoque interaccionista	39
1.4.5. La Teoría de adquisición de habilidades	42
1.4.6. La teoría del procesamiento del input	46
1.4.7. La Teoría de la Procesabilidad	48
1.4.8. El enfoque de la Teoría de los sistemas dinámicos	56
1.5. Aspectos psicológicos del aprendizaje lingüístico	61
1.5.1. La representación de la información y su procesamiento	61
1.5.2. La implicación de los diferentes tipos de memoria en el aprendizaje	62
1.5.3. El papel de la atención en el aprendizaje	64
1.5.4. Diferentes tipos de aprendizaje: incidental, implícito y explícito	65
1.5.5. La integración de los aspectos cognitivos y emotivos en el aprendizaje en la <i>teoría del código múltiple</i>	66
1.6. La enseñanza de la gramática	68
1.6.1. La sintaxis dentro del modelo de referencia para la enseñanza, el Marco	71
1.7. Conclusiones	74

CAPÍTULO 2

<i>En torno a la complejidad del proceso de la producción escrita</i>	77
2.1. Introducción	77
2.2. Características del proceso de producción escrita	79
2.2.1. La influencia de los microprocesos y de los macroprocesos en la escritura	79
2.2.2. Procesos cognitivos de la escritura	81
2.2.2.1. Interpretación textual	84
2.2.2.2. Reflexión textual	84
2.2.2.3. Producción textual	86
2.2.3. Aspectos culturales del proceso de escritura	88
2.2.4. Aspectos característicos del escritor competente	89
2.2.5. Aspectos metacognitivos del proceso de escritura	90
2.3. Rasgos individuales en la producción escrita	90
2.3.1. La motivación en el proceso de escritura	91
2.3.2. La transferencia interlingüística en el proceso de escritura	93
2.3.3. La repercusión del bilingüismo/plurilingüismo en el proceso de escritura	94
2.4. Características retóricas de los textos escritos	96
2.4.1. Propiedades textuales del registro escrito	96
2.4.2. Funciones textuales del registro escrito	99
2.4.3. Rasgos discursivos del registro escrito	102
2.5. Diferentes usos de la escritura en relación con el aprendizaje	105
2.5.1. Enfoques relacionados con el aprendizaje de la escritura	107
2.5.1.1. El aprendizaje de la escritura según el enfoque	

en los procesos cognitivos de los escritores	108
2.5.1.2. El aprendizaje de la escritura según el enfoque	
basado en las características textuales	109
2.5.1.3. El aprendizaje de la escritura según el enfoque	
con énfasis en el lector	113
2.5.2. Enfoques relacionados con el aprendizaje del contenido	115
2.5.2.1. El movimiento <i>Writing across the curriculum</i>	115
2.5.2.2. El enfoque con énfasis en el contenido o <i>Content-based</i>	
<i>instruction</i> (CBI)	116
2.5.2.3. El enfoque con énfasis en el contenido y en la lengua	
(AICLE)	117
2.5.3. El cultivo de la escritura como medio para aprender lengua	118
2.6. Las investigaciones “en línea” sobre el proceso de la escritura	
en ASL	120
2.7. La enseñanza de la escritura	123
2.7.1. La enseñanza de la escritura basada en el aprendizaje por tareas	127
2.8. Conclusiones	131

CAPÍTULO 3

<i>El estudio de la complejidad lingüística</i>	133
3.1. Introducción	133
3.2. Los constructos de Complejidad, Corrección y Fluidez	135
3.2.1. Límites y dimensiones del constructo CAF	136
3.2.2. Procesos cognitivos, lingüísticos y psicolingüísticos	
del constructo CAF	138

3.3. La medición de la complejidad	140
3.3.1. Diferentes tipos de complejidad en la comunicación	143
3.3.2. Niveles del constructo de complejidad: teórico, comportamental y operativo	145
3.4. La evaluación del constructo CAF	147
3.4.1. Parámetros generales de la evaluación del constructo CAF	147
3.4.2. La evaluación estructural de la complejidad	157
3.4.3. La evaluación léxica de la complejidad	163
3.4.4. La complejidad lingüística en relación con la tarea y con los géneros	166
3.5. La interrelación entre los sub-constructos de CAF	167
3.5.1. Relaciones entre los mecanismos cognitivos y los sub-constructos de CAF	172
3.5.2. Los sub-constructos CAF en función del continuum léxicogramatical	175
3.5.3. Los sub-constructos de CAF en función del nivel lingüístico	176
3.6. La madurez sintáctica y sus características lexicosintácticas	178
3.6.1. La sustantivación en la escritura a partir del constructo de metáfora gramatical	182
3.7. La evaluación de la complejidad en la escritura académica	184
3.8. Conclusiones	187

CAPÍTULO 4

<i>El desarrollo de los sistemas bilingües</i>	191
4.1. Introducción	191
4.2. Características de los modelos bilingües	195
4.3. Características de los modelos bilingües en Europa	197
4.4. Características de los modelos bilingües en español L2	200
4.5. El desarrollo de los sistemas de inmersión con énfasis en el contenido y en la lengua: AICLE	203
4.5.1. La difusión del enfoque AICLE en Italia	206
4.5.2. Principios de la metodología AICLE	208
4.5.3. Diferencias entre el enfoque AICLE y otras formas de inmersión	210
4.5.4. Factores de éxito en la metodología AICLE	214
4.5.5. Interpretación de los resultados de la metodología AICLE	216
4.5.6. Puntos críticos en la metodología AICLE	221
4.6. El enfoque por tareas en AICLE	224
4.7. La integración de lengua e historia en los programas AICLE	229
4.8. La complejidad del discurso histórico en los programas AICLE	234
4.9. Conclusiones	240

CAPÍTULO 5

<i>Estudio empírico sobre la complejidad sintáctica en las producciones escritas de carácter académico de estudiantes de español L2</i>	243
5.1. Metodología de la investigación	243
5.1.1. Diseño de la investigación	240

5.1.2. Preguntas de investigación	244
5.1.3. Hipótesis de investigación	245
5.1.4. Descripción del contexto	246
5.1.5. Participantes en el estudio	250
5.2. Presentación de la investigación e instrumentos	251
5.2.1. Tests gramaticales utilizados	252
5.2.2. <i>Corpus</i> escrito: transcripción, codificación y análisis	257
5.2.3. Constructos teóricos e índices utilizados	261
5.3. Pretest y posttest por grupos	265
5.3.1. Constructo de complejidad sintáctica	265
5.3.2. Constructo de corrección	276
5.3.3. Constructo de fluidez	277
5.4. Análisis estadística de datos procedentes de las dos situaciones de aprendizaje: bilingüe y ELE	279
5.4.1. Test gramatical	280
5.4.2. Constructo de complejidad sintáctica	280
5.4.3. Constructo de complejidad morfológica	283
5.4.4. Constructo de corrección	283
5.4.5. Constructo de fluidez	284
5.4. Análisis y discusión de resultados	284
5.5. Conclusiones	288

CAPITULO 6

<i>Relación entre conocimiento gramatical y calidad de la escritura académica</i>	291
6.1. Introducción	291

6.2. Análisis del test gramatical por secciones en las dos	
condiciones de aprendizaje: bilingüe/ELE	294
6.3. Análisis de errores en la escritura de estudiantes italohablantes	301
6.3.1. Análisis estadístico de tres tipos de errores: morfosintácticos,	
léxicos y ortográficos	304
6.3.2. Los errores ortográficos en la escritura	306
6.3.3. Los errores léxicos en la escritura	308
6.3.4. Los errores morfosintácticos en la escritura	313
6.4. Análisis cualitativo de las producciones escritas	
en dos situaciones de aprendizaje: bilingüe/ELE	334
6.4.1. Comentario de algunos fragmentos ejemplificativos	334
6.5. Relación entre el conocimiento gramatical explícito e	
implícito y la competencia escrita	345
6.6. Conclusiones	346

CHAPTER 7

<i>General conclusions and implications for teaching</i>	349
7.1. General conclusions	349
7.2. Specific conclusions	352
7.3. Research contributions	354
7.4. Comparison with data from other research	355
7.5. Limits and constraints of the research	359
7.6. Future prospects for the study of complexity in writing	360
7.7. Implications for teaching	362
BIBLIOGRAFÍA	369

Lista de figuras

1.1	Modelo de Levelt	50
2.1	Modelo cognitivo de la composición escrita	82
2.2	<i>The Multilingual Processing Model</i>	95
3.1	Modelo taxonómico de complejidad en L2	141
3.2	Complejidad gramatical en los diferentes niveles de constructo	146
3.3	Complejidad léxica en los diferentes niveles de constructo	147
6.1	Frecuencias medias en el pretest por tipos de errores	303
6.2	Frecuencias medias en el posttest por tipos de errores	304
7.1	<i>Comparison of T-unit length with three previous studies</i>	356
7.2	<i>Comparison of interclausal complexity index based on the finite clause</i>	357
7.3	<i>Comparison of interclausal complexity index based on the clause</i>	357
7.4	<i>Comparison of the intraclausal complexity index based on the finite clause</i>	358
7.5	<i>Comparison of intraclausal complexity index based on the clause</i>	358

Lista de tablas

5.1	Sistema italiano de escolarización	246
5.2	Horas de estudio de ELE en la Escuela Secundaria de primer grado	247
5.3	Secciones del Liceo Virgilio de 4 grupos de español analizados	247
5.4	Horas de las asignaturas realizadas en español durante el Bachillerato por grupos	249
5.5	Horas de exposición lingüística hasta enero de 2015	250
5.6	Participantes en las pruebas gramaticales	254
5.7	Medias y desviación estándar de los participantes en el pretest y el postest gramatical	254
5.8	Nota mínima y máxima en el pretest gramatical respecto a un total de 30 puntos	255
5.9	Nota mínima y máxima en el postest gramatical respecto a un total de 30 puntos	255
5.10	Puntuaciones del test gramatical de los participantes seleccionados	256
5.11	Pruebas analizadas de los participantes en todas las pruebas del estudio	257
5.12	Índices de las dimensiones del constructo de complejidad sintáctica	263
5.13	Índices de corrección	264
5.14	Medias de los parámetros de la longitud de las unidades multiclausales	265
5.15	Medias de los Índices de longitud de las unidades multiclausales	266
5.16	DS de la longitud de las unidades multiclausales	267

5.17	Medias de cláusulas y UT	267
5.18	Medias de los índices de cláusulas por UT	267
5.19	DS de los índices de cláusulas por UT	268
5.20	Medias de frecuencias de dos tipos de nexos por grupos	268
5.21	Medias de dos tipos de nexos por verbo principal	269
5.22	Medias de cláusulas dependientes	269
5.23	Medias del índice de subordinación: CL dep/UT	270
5.24	Medias de los parámetros de la longitud de la cláusula finita	270
5.25	Medias de longitud de la cláusula finita	270
5.26	DS de la longitud de la cláusula finita	271
5.27	Frecuencias y medias de ciertos usos de la sustantivación	272
5.28	DS de ciertos usos de la sustantivación	273
5.29	Medias de los parámetros UT y Cláusulas no finitas	273
5.30	Medias del índice de cláusulas no finitas por UT	273
5.31	DS del índice de cláusulas no finitas por UT	274
5.32	Medias de las unidades multiclausaes	274
5.33	Medias del índice de coordinación interclausal	274
5.34	DS del índice de coordinación interclausal	275
5.35	Medias de verbos principales y verbos principales en pasados	275
5.36	Medias de verbos en pasado por cláusula principal	276
5.37	DS de verbos en pasado por cláusula principal	276
5.38	Medias de tres parámetros del constructo de corrección	276
5.39	Medias de tres índices de corrección	277
5.40	DS de tres índices de corrección	277

5.41	Medias del total de palabras y de palabras por minuto	278
5.42	DS del total de palabras y de palabras por minuto	279
6.1	Resultados en las secciones del pretest en grupos bilingües y ELE	295
6.2	Resultados en las secciones del postest en grupos bilingües y ELE	298
6.3	Errores morfosintácticos en contexto bilingüe y ELE	303
6.4	Proporción de errores morfosintácticos respecto al total de errores	303
6.5	Índices de CAF relativos al estudiante n. 9 Bil	344

Lista de cuadros

2.1	Descripción de las tipologías explicativa y argumentativa del registro académico	102
2.2	Características de los textos académicos y de los textos comunicativos	104

Lista de anexos

Anexo 1. Tests gramaticales utilizados en el estudio	405
Anexo 2. Temas de las producciones escritas	414
Anexo 3. Selección de textos recogidos y analizados	418
Anexo 4. Currículo de estudios de los participantes en la investigación	419
Anexo 5. Corpus de textos recogidos y analizados	432

Lista de abreviaturas y acrónimos

AC	Análisis Contrastivo
ACT	<i>Adaptive Control of Thought</i>
AE	Análisis de errores
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
ASL	Adquisición de segundas lenguas
BAC	<i>Basque Autonomous Community</i>
BICS	<i>Basic Interpersonal Communication Skills</i>
CAF	<i>Complexity, Accuracy, Fluency</i>
CALL	<i>Computer assisted language learning</i>
CALP	Cognitive academic language proficiency
CBI	Content based instruction
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
CHILDES	Child Language Data Exchange System
CLAN	Computerized Language Analysis
CLIL	<i>Content and Language integrated Learning</i>
CLT	<i>Content Language Teaching</i>
CVC	Centro virtual Cervantes
D	Índice de diversidad léxica
DMTH	<i>Developmentally moderated transfert hypothesis</i>
DS	Desviación estándar
DST	<i>Dynamyc System Theory</i>
ELE	Español lengua extranjera
FL	Foreign language
GLF	Gramática léxico funcional de Bresnan
GU	Gramática Universal
ICT	<i>Information and communication technology</i>
IL	Interlengua
IPT	<i>Information processing theory</i>

IP	<i>Input processing</i>
L1	Lengua materna
L2	Lengua segunda (LE o LS)
L3	Lengua tercera
LC	Lingüística cognitiva
LE	Lengua extranjera
LS	Lengua segunda
LW	<i>Learning to write</i>
MANOVA	<i>Multivariate analysis of variance</i>
MCER	Marco común europeo de referencia para las lenguas
MTLD	<i>Measure of textual lexical diversity</i>
NLS	<i>New Literacy Studies</i>
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes
PDP	Procesamiento distribuido en paralelo o <i>parallel distributed processing</i>
PT	<i>Processability Theory</i>
PW	<i>Project work</i>
SAT	<i>Skill Acquisition Theory</i>
SCT	<i>Socio cultural Theory</i>
SFL	<i>Spanish as a foreign language</i>
SFL	<i>Systemic functional linguistics</i>
SL	Second Language
SLA	<i>Second Language acquisition</i>
TBLT	<i>Task-Based Language Teaching</i>
TL	<i>Target language</i>
tot pal/50	Índice de fluidez (total de palabras dividido entre los 50' de tiempo disponible)
TTR	<i>Type token ratio</i>
TU	Terminal-unit
TWI	<i>Two way instruction</i>
UF	Unidad fraseológica

UG	<i>Universal grammar</i>
UT	Unidad-t
WAC	<i>Writing across the curriculum</i>
WLC	<i>Writing to learn content</i>
WLL	<i>Writing to learn language</i>

Lista de índices utilizados en español

CL/UT	Índice de subordinación (proporción de cláusulas por unidad-t)
CLcor/CL	Índice de corrección (proporción entre cláusulas correctas finitas y no finitas y el total de cláusulas)
CLdep/UT	Índice de subordinación (proporción de cláusulas subordinadas por unidad-t)
CLfin/UT	Índice de subordinación (proporción de cláusulas finitas principales y subordinadas por unidad-t)
CLnofin/UT	Índice de sofisticación (proporción de cláusulas no finitas por unidad-t)
ERROR LEX /UT	Índice de corrección (proporción errores léxicos por unidad-t)
ERROR MS/UT	Índice de corrección (proporción errores morfosintácticos por unidad-t)
ERROR ORT /UT	Índice de corrección (proporción errores ortográficos por unidad-t)
ERROR*/UT	Índice de corrección (proporción del total de errores por unidad-t)
Nexos 1/CLp	Índice de subordinación (proporción de nexos de tipo 1 por verbo en cláusula principal)
Nexos 2/ CLp	Índice de subordinación (proporción de nexos de tipo 2 por verbo en cláusula principal)
Pal/CL	Índice de longitud de la cláusula (proporción de palabras por cláusula finita y no finita principal y subordinada)
Pal/CLfin	Índice de longitud de la cláusula finita (proporción de palabras por cláusula finita principal y subordinada)
Pal/O	Índice de longitud de la oración (proporción de palabras por oración)
Pal/UT	Índice de longitud de la unidad-t (proporción de palabras por unidad-t)
Sust/MG/UT	Proporción de sustantivos en metáfora gramatical por unidad-t
UT/O	Índice de coordinación (proporción entre el número de unidades-t y el de oraciones)
Vps/CLp	Índice de complejidad morfológica (proporción entre el número de verbos principales en pasado y el total de verbos principales)
(%)error/PAL	Índice de corrección (porcentaje de palabras con errores)

Lista de índices utilizados en inglés

CL/TU	Ratio of clauses per t-unit
Fin CL/TU	Ratio of finite clauses per t-unit
noun/MG/T-unit	<i>Index</i> of metaphorical grammar (ratio of nouns per t-unit)
W/CL	Clause length (ratio of total words and number of clauses)
W/FIN CL	Finite clause length (ratio of total words and number of finite clauses)
W/TU	T-unit length (ratio of total words and number of t-units)

Símbolos utilizados en la segmentación y análisis del corpus

/	La barra de color rojo indica una cláusula finita y no finita principal y subordinada.
}	El corchete de color negro indica el límite de una unidad-t.
]	El paréntesis cuadrado indica una oración.
< >	Los paréntesis angulares indican nexos de tipo 1.
<< >>	Los paréntesis angulares dobles indican nexos de tipo 2.
*	<p>El asterisco se utiliza en los siguientes casos para:</p> <ul style="list-style-type: none">- indicar un error lingüístico si se coloca detrás de una palabra.- indicar que el texto escrito era más extenso si se coloca detrás del número de palabras analizadas.- indicar el punto del texto escrito delimitado para el análisis.
®	Signo utilizado para indicar una cláusula finita / no finita principal / subordinada errónea.
()	Los paréntesis señalan que al texto le faltaban palabras para poder ser comprensible / correcto.
letra negrita	Se utiliza para indicar un verbo principal.
<u>subrayado</u>	Sirve para indicar un uso de la sustantivación con valor de metáfora grammatical
letra verde	Señala una cláusula no finite.
números rojos	Indican la numeración progresiva de las cláusulas finitas/no finitas y principales / subordinadas.
números negros	Se utilizan en posición baja para indicar la numeración progresiva de las unidades-t y en posición alta para indicar la numeración progresiva de las oraciones.

RESUMEN

Esta investigación examina el constructo de complejidad sintáctica en el registro académico escrito (CALP o Cognitive Academic Language Proficiency) en el ámbito de la enseñanza bilingüe en Italia donde actualmente la enseñanza de lenguas mediante la metodología AICLE (Aprendizaje integrado de lengua y contenido) está experimentando un fuerte auge gracias a la difusión de esta metodología de forma sistemática en la enseñanza secundaria de segundo grado con diferencias según el tipo de estudios en el número de asignaturas que se estudian mediante una lengua vehicular y del curso en el que estas se introducen en el currículo, lo cual oscila entre el 10º y el 13º año de escolarización. En concreto, la investigación se ha propuesto valorar las repercusiones de la enseñanza de la asignatura de Historia en la complejidad sintáctica a partir del análisis de las narraciones históricas de estudiantes de 4º año de Liceo lingüístico situados en dos situaciones de aprendizaje en un mismo contexto escolar: bilingüe y ELE (o tradicional). Por ello, el trabajo se organiza a partir de cuatro capítulos iniciales de carácter teórico que recogen las contribuciones más importantes de los estudios que hasta hoy se han ocupado del tratamiento de la sintaxis en los diferentes modelos lingüísticos y didácticos en L2, el procesamiento lingüístico desde un punto de vista cognitivo, el estudio del proceso de la escritura, la evaluación de la complejidad (sus diferentes tipos y niveles), y la evolución de los modelos bilingües de aprendizaje. En la parte empírica de la tesis se presenta un estudio descriptivo de carácter exploratorio (basado en un corpus de 76 narraciones escritas) en el que se examina la complejidad sintáctica en la escritura académica poniéndola en relación con los constructos de corrección y de fluidez. En esta investigación el constructo CAF (*Complexity, Accuracy, Fluency*) constituye la variable dependiente que nos permite evaluar la mejor actuación de los estudiantes situados en la situación de aprendizaje bilingüe sobre la base de un estudio longitudinal de 4 meses con dos recogidas de datos que se han analizado mediante el test estadístico MANOVA para identificar el nivel de significatividad estadística. Además, se proporcionan otros datos cuantitativos basados en el cómputo de diferentes tipos de errores: ortográficos, léxicos y morfosintácticos en las dos situaciones de aprendizaje. También se ofrecen datos cualitativos basados en el análisis de errores y la “arquitectura de la escritura” de algunos textos escritos en las dos situaciones de aprendizaje. A la luz de lo expuesto, se aborda la relación existente entre el conocimiento gramatical explícito e

implícito y la competencia escrita. Por último, se ofrecen unas conclusiones generales y específicas del estudio y unas implicaciones didácticas que pueden repercutir en el desarrollo de la complejidad sintáctica en el registro escrito.

ABSTRACT

This research examines the construct of syntactic complexity in the written academic register (CALP – Cognitive Academic Language Proficiency) in the field of bilingual education in Italy where language teaching using the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology is currently experiencing significant growth thanks to the systematic dissemination of this methodology in the second stage of secondary education. The way it is introduced depends on the type of studies because there are differences in the number of subjects that are studied through a vehicular language and on the year in which these subjects are introduced into the curriculum. This varies between the 10th and 13th years of schooling. Specifically, the research set out to assess the impact of teaching history in an L2 on syntactic complexity by analysing the historical narratives of students in year 4 at specialist language schools. These students were in two learning situations within the same school context: bilingual and SFL (Spanish as a foreign language, i.e. traditional). The work is therefore organised as follows: the first four chapters are theoretical in nature and bring together the most important contributions of the studies that have so far dealt with the treatment of syntax in the different L2 linguistic and didactic models, linguistic processing from a cognitive point of view, the study of the writing process, the assessment of complexity (its different types and levels), and the evolution of bilingual learning models. The empirical section of the thesis presents an exploratory descriptive study (based on a corpus of 76 written narratives) examining syntactic complexity in the academic writing in relation to the constructs of accuracy and fluency. In this research, the CAF construct (Complexity, Accuracy, Fluency) is the dependent variable that allows us to evaluate the best performance of students in the bilingual learning situation based on a four-month longitudinal study with two data collections that were analysed using the MANOVA (multivariate analysis of variance) statistical test to identify the level of statistical significance. In addition, other quantitative data are provided based on the computation of different types of errors: orthographic, lexical and morphosyntactic in both learning situations. There are also qualitative data based on the analysis of errors and the "writing architecture" of some texts written in the two learning situations. In light of the above, the relationship between explicit and implicit grammatical knowledge and written competence is addressed. Finally, general

and specific conclusions from the study and certain implications for teaching are provided in order to promote the development of syntactic complexity in the written register.

ACKNOWLEDGEMENTS

Addressing the issue of complexity in writing caused my life to become quite complicated and more than once robbed me of sleep, but I have emerged from this adventure immensely enriched because this complexity has led me down hitherto unknown pathways and made me organise the knowledge – and experiences – I have gained over nearly thirty years of teaching activity in Italy. I have grown both personally and professionally thanks to the creation of a “network of networks” which – in my view – is what moves knowledge and research forward. Whilst working on this research I went through some intense moments which allowed me to reflect on my experience as a plurilingual individual as well as on the writing process and its syntactic scaffolding, something that has fascinated me right from the start of my professional activity. This research has also allowed my training in psychology and linguistics to come together.

In this opening section I would like to express my gratitude to all those who, directly or indirectly, have helped to bring my work to fruition. Firstly, I would like to thank my doctoral supervisor, Professor Francisco Lorenzo, who has supported me from the start to initiate and pursue this research. His advice and generous enthusiasm guided my work and helped me to negotiate the chaotic stage one has to go through in order to generate new knowledge.

I would also like to thank Professor Elisabetta Bonvino, head of the language centre (CLA) at Roma Tre University for authorising my leave of absence and to Roma Tre University for supporting me financially whilst I was conducting this research.

I was fortunate to cross paths with other researchers with whom I have shared some of my reflections on language acquisition and the assessment of complexity. These encounters helped shape my work over this period of time. My exchanges with the following people proved particularly useful:

- Professor Rick de Graaff of Utrecht University who supervised my work during the time I spent at that university in order to obtain international mention for this doctoral thesis;
- Professor Marjolijn Verspoor of the University of Groningen;

- Professor Michel Pierrard and Dr Bastien de Clercq of *Vrije Universiteit Brussel*.

Thanks to Professor Luisa Messina of Roma Tre University I approached the field of phraseology and the lexico-syntactic interface, which has been crucial from the beginning of this research.

Other researchers who have helped me indirectly are Alex Housen, Gabriele Pallotti and Lourdes Ortega. Although I haven't had the pleasure of conversing with them directly, I am deeply indebted to them because their work has helped me gain a better understanding of the nuances of linguistic complexity.

My thanks also go to two institutions which facilitated this work by authorising my application to undertake a field study in the Liceo Virgilio in Rome, namely the school's governing body and the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport. I would like to thank the teachers who taught Spanish and history (and their pupils) for their collaboration in the course of this particular study: José Manuel Vigil, Giovanna Lofiego, Roberta Napolitano and Sara Ripoll.

Other teachers in other schools to whom I extend my thanks are: Orianna Prezzi at the Liceo Antonio Rosmini in Rovereto and Pilar Huerga and Pilar Palanco, teachers at the Liceo Cervantes in Rome. I thank them for their collaboration and support in gathering a corpus of data which, although not presented in this thesis, has been immensely useful for other publications and will be useful for future research.

Furthermore, the help I received in the Netherlands from Professor Oattes Huub and Professor Mienieke Smits was extremely useful. They facilitated my visit to the Hermann Wesselink College (in Amstelveen, Amsterdam) where I was able to observe CLIL (Content and Language Integrated Learning) lessons being taught.

I am also indebted to Margarita Borzelli and Professor Paolo Renzi of Sapienza University (Rome) for their help in processing the data and with the statistical issues.

Nor can I forget the help of many friends with whom I have shared interdisciplinary reflections over these years, particularly Professor Vinivio Busacchi of the University of Cagliari and Linda Byrne who translated the English sections of the thesis (the conclusions and summary) thus allowing me to apply for the international mention.

Lastly, I must mention my husband Giuseppe and my children Gaia, Mara and Daniel, with whom my life became wonderfully complicated some time ago, but without whose presence this work might never have been conceived; for this reason I dedicate this work to them for their determination, their affection and for having journeyed with me on this “never-ending quest” that is plurilingualism.

INTRODUCCIÓN

Cualquier investigación que se refiera al estudio de la escritura en L2 actualmente requiere la adopción de una óptica transdisciplinaria, pues se ha de enmarcar en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (ASL) que es una disciplina de carácter interdisciplinario que surge en el seno de la lingüística aplicada a finales de los sesenta. Así pues, para entender mejor la envergadura del proceso de la escritura ha sido muy importante el aporte de la psicología cognitiva que se ha ocupado de las estrategias y las elecciones de los aprendices durante el proceso de composición. Por otro lado, hay que tener en cuenta la contribución de la lingüística sistémica funcional (Halliday) y el estudio de los géneros, de los registros y de las tipologías textuales, dado que los textos no surgen en un vacío, sino que se enmarcan en unas situaciones comunicativas con unas determinadas funciones sociales y unas finalidades en las que existen unos implícitos comunicativos y el autor y el destinatario (la audiencia) intervienen en la “construcción del significado”. Como indican las investigaciones, el aprendizaje de estas cuestiones retóricas constituye una clave para el éxito de los aprendices en la adquisición de la competencia escrita.

Cabe señalar que la escritura representa un constructo complejo en el que intervienen numerosas variables que deben tomarse en consideración. De hecho, como los estudios han confirmado, la producción de textos constituye una actividad de solución de problemas (o *problem solving*), en la que los diferentes tipos de memorias de los aprendices interactúan para atender numerosas cuestiones contemporáneamente. Por un lado, es necesario ocuparse del procesamiento del contenido (las ideas que se desea transmitir) haciendo uso de conocimientos ya depositados en la memoria semántica, pero al mismo tiempo en el proceso de escritura se modelan las ideas y se puede crear conocimiento nuevo gracias a la interacción entre lengua y pensamiento. Por otro lado, se atiende a la forma en varios niveles: sea por lo que se refiere al uso de esquemas retóricos depositados en la memoria procedimental, a los que se recurre para satisfacer los requisitos del género necesario en una determinada situación comunicativa (nota, carta, ensayo, etc.), sea por lo que se refiere al procesamiento lingüístico propiamente dicho que es complejo por sí mismo pues se atienden contemporáneamente varios niveles: ortográfico, léxico, morfológico, sintáctico y pragmático.

A diferencia de la producción oral que se caracteriza por una gran velocidad, en la escrita se plantea la posibilidad de reflexionar sobre el proceso de escritura y sobre las reglas de la lengua, lo cual hace que esta se pueda convertir en una herramienta útil para la consolidación progresiva de la interlengua de los aprendices y el acceso a un mayor número de estrategias, con un eventual incremento en la autonomía y autoestima de los aprendices a la hora de desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas, dado que existe una interacción entre los diferentes registros lingüísticos (oral y escrito).

En cuanto a la escritura académica, en el ámbito de la lengua inglesa desde hace tiempo se puede apreciar un interés por atender las necesidades de los aprendices, lo cual se ha traducido en numerosas publicaciones que se ocupan de las características de este tipo de escritura y del diseño de materiales para mejorar la competencia escrita de los aprendices, pero también en el ámbito de la lengua española existen una serie de publicaciones importantes (Vázquez 2001, 2004, 2010; Regueiro y Sáez 2013). Actualmente lo novedoso es considerar el desarrollo de la competencia académica o “cognitive academic language proficiency” (CALP) en contexto bilingüe con el objetivo de promover la bilingüidad que es lo que se proponen los investigadores del proyecto BIMAP¹ (“Mapa del lenguaje académico en educación bilingüe (inglés/español): descripción y aplicaciones”) en el ámbito de la enseñanza de la asignatura de Historia. El principal objetivo de este proyecto consiste en describir la evolución CALP en una L1 y L2 en los centros bilingües entre las etapas de 2º de ESO y 1º de Bachillerato, periodo en el que surge y se consolida la literacidad avanzada.

Para satisfacer nuestro objetivo inicial de estudiar la complejidad y la madurez sintáctica en la escritura académica, partimos de la idea de comparar las producciones escritas de estudiantes situados en dos situaciones de aprendizaje en el marco de la enseñanza de la asignatura de Historia: bilingüe y ELE (o tradicional). De hecho, la difusión que la enseñanza bilingüe ha alcanzado en el contexto europeo ha generado una gran cantidad de investigaciones sobre los resultados obtenidos por los aprendices. Sin embargo, hasta ahora las investigaciones sobre la complejidad en la escritura se refieren sobre todo al aprendizaje de la lengua inglesa, por lo que el presente estudio sobre la complejidad sintáctica del español L2 en estudiantes de secundaria constituye una investigación pionera que puede ser

¹ Se trata de un proyecto I+D financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en su Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia en el que participan investigadores de importantes universidades españolas y europeas entre los que figura la autora de esta tesis doctoral.

significativa en el marco de la difusión de los sistemas de inmersión lingüística (AICLE) en Italia. A este respecto, cabe añadir que Italia es el primer país europeo en introducir la metodología AICLE de forma sistemática en la enseñanza secundaria de segundo grado ofreciendo una oferta formativa más amplia que en otros países europeos que va más allá del estudio de la lengua inglesa y se amplía generalmente a otras lenguas como español, francés y alemán.

Por tanto, nuestro trabajo se inició con el estudio de la literatura que se había publicado sobre el tema de la madurez y de la complejidad sintáctica en la escritura a partir de los años sesenta empezando por la publicación de la obra pionera de Hunt (1965). Además, este propósito inicial requería la profundización en varias líneas de investigación: no solo la de los estudios que se habían ocupado de la evaluación de la complejidad sintáctica, sino también comprendía la evolución de los modelos lingüísticos, psicológicos y didácticos en L2, el estudio del proceso de la escritura y la evolución de los modelos bilingües de aprendizaje. Por tal razón, la investigación inicialmente procedió por vías paralelas hasta que paulatinamente el trabajo fue tomando la arquitectura con la que lo presentamos. Hemos intentado proceder con una exposición gradual de contenidos organizados de forma coherente en capítulos que contribuyen a esclarecer las cuestiones referentes al desarrollo de la escritura en contexto bilingüe y tradicional teniendo en cuenta varias vertientes en la investigación. Como se puede apreciar en la exposición, existen algunas zonas de intersección, por lo cual hemos optado por establecer indicaciones intertextuales para completar en ocasiones la exposición realizada.

Respecto a la organización de esta tesis, el capítulo 1 sienta las bases de nuestro estudio, pues se ocupa del tratamiento de la sintaxis en los diferentes modelos lingüísticos y de la evolución que han tenido los diferentes modelos psicológicos y didácticos en L2. Se proporciona una visión detallada del procesamiento de la información lingüística (gramatical y léxica) y se ofrece un modelo que comprende dos tipos complementarios de procesamiento: uno de bajo nivel, de carácter asociativo gracias al cual las secuencias lingüísticas se adquieren sobre la base de la frecuencia de la exposición de los individuos al input lingüístico, y otro de alto nivel, de tipo simbólico que se caracteriza por la creación de redes lógicas o semánticas. Estos procesamientos se basan en el funcionamiento del cerebro en paralelo (PDP o procesamiento distribuido en paralelo). Asimismo, respecto a los modelos de adquisición de L2, la teoría de los sistemas dinámicos se configura como un

modelo omnicomprendivo que puede integrar otros modelos de medio o pequeño alcance, pues es un modelo que considera las múltiples variables que pueden determinar la adquisición de una L2 que no es siempre un proceso lineal y tiene en cuenta la diversidad. En la parte final de este capítulo se aborda la cuestión de la enseñanza de la gramática y se proporcionan algunas estrategias.

El capítulo 2 se ocupa de la escritura y del tratamiento que ha tenido a lo largo del tiempo en las diferentes líneas de investigación. En primer lugar, se analizan las variables que intervienen en el proceso de la producción escrita: cognitivas, culturales y personales. Además, en el ámbito de la difusión de un modelo plurilingüe en el seno de la sociedad actual se afrontan cuestiones como la transferencia interlingüística y la multicompetencia, así como las características retóricas de los textos y las diferentes funciones de la escritura. A continuación, se examinan los aportes de diferentes vertientes de la escritura en relación a su uso en el aprendizaje entre los que destacan tres enfoques principales: “aprender a escribir”, “escribir para aprender contenido” y “escribir para aprender lengua”. Estas tres tradiciones de estudios que en ocasiones se han presentado separadas pueden contribuir al desarrollo de la competencia escrita de los aprendices de L2. Este capítulo termina con el contributo de las investigaciones *en línea* sobre el proceso de escritura y con estrategias para la enseñanza de la escritura.

El capítulo 3 se concentra en el análisis de los diferentes tipos de complejidad lingüística. En las investigaciones sobre el constructo de complejidad es necesario tener en cuenta 3 niveles: abstracto, comportamental y estadístico. En este último nivel se hace operativo el constructo de complejidad, por lo que es necesario definir los parámetros e índices en los que se basa la investigación para poder entender qué se está midiendo y, de esa manera, comparar los resultados procedentes de investigaciones diferentes.

El constructo de complejidad lingüística se ha puesto en relación con otros dos constructos: la corrección y la fluidez; de hecho, actualmente estos tres sub-constructos se suelen relacionar, dado que forman parte de un constructo que se designa con el acrónimo inglés CAF (*Complexity, Accuracy, Fluency*). Para profundizar las relaciones entre los subconstructos de CAF hemos abordado cuestiones inherentes los procesos cognitivos, lingüísticos y psicolingüísticos de tal constructo, su medición, evaluación, la interrelación entre los tres subconstructos y sus diferentes niveles o dimensiones.

Una cuestión importante se refiere a la distinción entre diferentes tipos de complejidad: las más estudiadas son la sintáctica y la léxica, pero también se pueden considerar otras como la morfológica. Por otro lado, es oportuno distinguir entre complejidad sintáctica y madurez sintáctica, porque las estructuras que se presentan posteriormente en la evolución no necesariamente son más complejas.

En este capítulo también se examina la evolución de la complejidad en la escritura académica a partir del concepto de Halliday de “metáfora gramatical” que hace referencia en gran parte a los procesos de sustantivación y a su repercusión en la densidad conceptual y en la cohesión textual. Por último, se aborda la cuestión de la evaluación de la complejidad en este tipo de escritura.

El capítulo 4 describe el desarrollo de los sistemas bilingües en Europa y sus antecedentes y analiza la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), sus factores de éxito y sus puntos críticos. Asimismo, se considera la aplicación del enfoque por tareas en AICLE y las ventajas que ofrece la asignatura de Historia para integrar la enseñanza de la lengua y el contenido. A este respecto, se hace referencia a una serie de estudios que se han ocupado de la complejidad en la escritura de aprendices que estudian con esta metodología.

El capítulo 5 está dedicado a la parte empírica de este trabajo de tesis que se basa en el análisis de un corpus de textos de estudiantes italianos de español L2 que ha sido recogido por la investigadora durante un estudio de campo en un instituto del centro de Roma. Se trata de un estudio descriptivo de carácter exploratorio que indaga la complejidad sintáctica en la escritura académica poniéndola en relación con los constructos de corrección y de fluidez. En esta investigación el constructo CAF (*Complexity, Accuracy, Fluency*) constituye la variable dependiente que nos permite evaluar las diferencias en la actuación de estudiantes situados en dos situaciones de aprendizaje (bilingüe y tradicional o ELE) en un mismo contexto escolar. Para ello, se presenta la investigación, se describe el contexto de estudio, la recogida y transcripción del corpus y los instrumentos utilizados. Asimismo, se describen los constructos teóricos y los índices utilizados. Respecto a la presentación de los datos obtenidos, se ha optado por realizar una exposición de resultados por grupos separadamente que dé cuenta de las diferencias observadas entre los grupos dentro de cada situación de aprendizaje. A continuación, hemos realizado una exposición de los resultados comparando las situaciones de aprendizaje y elaborando los resultados mediante el test estadístico

MANOVA gracias al programa *Statistics*. Por último, se analizan y discuten los resultados obtenidos y se proponen unas conclusiones respecto a los datos de los parámetros e índices empleados en función de las dos situaciones de aprendizaje.

El capítulo 6 también se refiere a la parte empírica de este trabajo de tesis, pues se pretende poner en relación los resultados obtenidos por algunos estudiantes en el test gramatical y en los índices empleados en la escritura académica. Para ello se ofrecen datos cuantitativos basados en el cómputo de diferentes tipos de errores: ortográficos, léxicos y morfosintácticos en las dos situaciones de aprendizaje. También se ofrecen datos cualitativos basados en el análisis de errores y la “arquitectura de la escritura” de esos textos escritos en las dos situaciones de aprendizaje. A la luz de lo expuesto, se ha analizado la relación existente entre el conocimiento gramatical explícito e implícito y la competencia escrita y al final se ofrecen unas conclusiones.

El capítulo 7 constituye un puente de unión entre la investigación sobre la complejidad y la didáctica de la escritura. Para ello, se pasa revista a las conclusiones generales y a las conclusiones específicas de esta investigación. Se comparan los resultados obtenidos con otras investigaciones y se indican las perspectivas futuras para el estudio de la complejidad en la escritura. Por último, se plantean una serie de implicaciones didácticas que pueden repercutir en el desarrollo de la complejidad sintáctica en el registro escrito.

En la parte final del trabajo se encuentra la bibliografía consultada y una serie de apéndices complementarios en los que figuran los materiales utilizados, los textos analizados en las dos situaciones de aprendizaje y otros detalles sobre el currículo de estudios de los participantes en la investigación. Además, existe un archivo Excel con todos los datos de los parámetros e índices utilizados que puede ser visionado contactando a la autora del presente estudio. Por último, dado que la candidata solicita la mención internacional para esta tesis de doctorado, parte de su contenido (el resumen, los agradecimientos y las conclusiones finales) se presentan en inglés.

CAPÍTULO 1

Aportes científicos para la comprensión de la adquisición lingüística y la complejidad sintáctica

1.1. Introducción

La sintaxis es una disciplina que se halla en estrecha relación con la morfología hasta el punto de que algunos autores distinguen dentro de esta la *morfología funcional* para indicar los morfemas que tienen que ver con las funciones sintácticas (Slabakova 2013: 6). Por otro lado, como veremos a lo largo del primer capítulo, en el seno de la lingüística cognitiva se defiende una concepción que hace hincapié en la continuidad entre los diferentes niveles lingüísticos, mientras que otros autores como Halliday (1985) se refieren simplemente a una interfaz y proponen el término *lexicogramática* para subrayar esta interfaz o conexión léxico-sintáctica.

En este capítulo inicial nos ha parecido importante proporcionar un marco teórico que inicia con los principales aportes de diferentes disciplinas para el estudio del aprendizaje lingüístico. En primer lugar, ofrecemos un panorama de los paradigmas lingüísticos formales, y analizamos cómo la sintaxis ha sido tratada en los principales métodos didácticos. Asimismo, proporcionamos un panorama de los principales modelos actuales sobre la adquisición de segundas lenguas y nos detenemos en algunos aportes de la psicología que pueden ayudar a entender mejor cómo se produce el aprendizaje lingüístico de una L2: el papel de los diferentes tipos de memoria, la decodificación de la información y los tipos de aprendizaje implicados. Por último, reflexionamos sobre las estrategias para el aprendizaje de la gramática y llegamos a unas conclusiones generales.

1.1.2. Disciplinas relacionadas con el aprendizaje lingüístico

El campo de la investigación que se ocupa de analizar, descubrir los fundamentos, variables, procesos y estrategias y establecer las bases para la enseñanza-aprendizaje de una L2 ha ido configurándose desde una perspectiva interdisciplinaria (Mayor 2004: 43).

En su momento ya Krashen (1982: 4) consideró que la evolución en la didáctica de lenguas es el resultado de la interacción ideal entre tres campos: las *teorías de la adquisición*

de segundas lenguas (ASL), la investigación en el campo de la lingüística aplicada y las ideas e intuiciones de los profesores.

Recordemos que el nacimiento de la lingüística aplicada como disciplina científica se sitúa en Estados Unidos a finales de la década de 1940. Su origen está vinculado con la enseñanza de segundas lenguas, pues se proponía recoger la experiencia de numerosos especialistas que se vieron obligados a desarrollar métodos rápidos y eficaces de enseñanza de lenguas extranjeras para el ejército norteamericano durante la Segunda Guerra Mundial.

En la investigación de la lingüística aplicada

A great deal of research goes on in linguistics that is not aimed at supporting or attacking any coherent theory. This research, rather, is aimed at solving practical, real problems that confront society. A few examples will hopefully make this category clear. An example that will be important to us in our discussion of language teaching consists of experiments that compare teaching methods (Krashen 1982: 3).

Otras cuestiones abordadas son, por ejemplo, la relación entre aprendizaje de una L2 y la inteligencia o la enseñanza en la escolarización inicial del inglés o de la L1 de los aprendices que no tienen el inglés como lengua materna (Krashen 1982: 4). Además, cabe recordar los estudios que se han ocupado del bilingüismo, del plurilingüismo o de la complejidad en la escritura como veremos más adelante.

Por otro lado, es de notar lo importante que ha sido el nacimiento de la psicolingüística (o psicología del lenguaje) que se desarrolla en la encrucijada entre varias disciplinas (lingüística, psicología, neurología, psicología social, ciencias de la comunicación, ciencias cognitivas, etc.). Su objetivo es el estudio de los procesos mentales que tienen lugar para poder desarrollar el lenguaje. Intenta delimitar el papel que desempeñan en la adquisición lingüística las variables propias de los sujetos involucrados en el proceso de aprendizaje (aprendiz, profesor), del sistema lingüístico de la L2 (y de su interdependencia con la L1), del contexto (psicosocial, sociocultural y educativo) y de los textos o discursos utilizados y producidos (Mayor 2004: 43). Se trata, así, de una ciencia experimental que debe contrastar las hipótesis que se van elaborando mediante la observación de la conducta lingüística de los hablantes. A diferencia de la lingüística, que estudia las gramáticas de las lenguas y sus funcionamientos, la psicolingüística se centra en los procesos mentales que tienen lugar a la hora de utilizar el lenguaje (Fernández 2009: 3).

Asimismo, para delimitar nuestro campo de interés, es oportuno indicar que el campo de *adquisición de segundas lenguas* (ASL) es una disciplina cuyo nacimiento se remonta a finales de los sesenta y se ocupa de investigar la capacidad humana de aprender lenguas diferentes de la lengua materna o L1 durante la tarda infancia, la adolescencia o la edad adulta después de que la lengua o lenguas maternas se han adquirido. Durante los ochenta y los noventa las investigaciones en este campo tuvieron un gran auge y ensancharon sus objetivos y metodología, de manera que a finales del siglo XX esta se convirtió en una disciplina autónoma de la lingüística aplicada (Larsen-Freeman 2000, cit. en Ortega 2009: 2) de carácter interdisciplinario que desde su origen se puso en relación con cuatro campos: la enseñanza de lenguas, la lingüística, la adquisición del lenguaje infantil y la psicología. Sucesivamente a estas disciplinas se añadieron otras en especial las que se ocupan del bilingüismo, la psicolingüística, la educación, la antropología y la sociología (Ortega 2009: 7).

En relación con cuanto hemos expuesto, en este capítulo hemos intentado recoger los aportes más significativos del campo de la lingüística, de la psicología, de la adquisición de segundas lenguas, y de la didáctica de segundas lenguas, a fin de delinear un panorama sobre el estado de la cuestión y reflexionar sobre los aspectos más importantes que afectan el desarrollo de la complejidad sintáctica en la escritura de carácter académico.

1.2. Los paradigmas lingüísticos

En este apartado se pasa revista a los principales modelos lingüísticos del siglo XX. Como sostienen Cabré y Lorente, es importante tener en cuenta que

La lingüística general o teórica, ajena habitualmente a los desarrollos aplicados, ha ido avanzando a lo largo del siglo XX en la constitución de una teoría explicativa sobre la capacidad humana del lenguaje y la materialización en lenguas particulares, cuya característica fundamental es la variación. Por lo tanto, son objeto de la lingüística las vertientes cognitiva, simbólica y social del lenguaje natural (2003: 1).

Asimismo, las diferentes escuelas actuales tienen en común este triple interés, pero se centran en uno de estos aspectos, en detrimento de otros, y se basan en hipótesis teóricas y métodos científicos propios.

La lingüística aplicada, que abarca una serie de disciplinas cuyo fin puede variar (resolución de problemas comunicativos, construcción de recursos lingüísticos, herramientas

de procesamiento del lenguaje natural) ha recurrido siempre a modelos diferentes para la descripción, el análisis y la representación de los datos de las lenguas concretas. Aunque esos modelos no siempre provienen de la teoría lingüística, sino que a veces hay campos como el de la enseñanza de lenguas que, sin haber estado aislado de la evolución experimentada por la lingüística general o teórica, ha ido fundamentándose en principios y métodos orientados por la praxis.

En cuanto a las teorías del lenguaje, es de notar que cada una propone un *paradigma* científico (Kuhn 1962) que puede experimentar una innovación o redefinición de su objeto y metodología y que puede gozar de mayor consenso en la comunidad académica en un determinado momento. En este sentido, recordemos que el paradigma teórico dominante hasta buena parte de los años cincuenta fue el *Estructuralismo* lingüístico. Su objeto eran las lenguas particulares y su metodología tomaba como ejemplo el de las ciencias naturales y la física mecánica caracterizada por la atomización de los datos, la metodología de base empírica y las generalizaciones hacia unidades de tratamiento abstracto que se alejaban del enfoque historicista y la metodología poco sistemática del XIX (p. 2).

En ese contexto, con la obra de Chomsky (1957) se produjo una auténtica revolución en las ciencias del lenguaje, pues hubo un cambio de objeto de estudio, dado que de las lenguas particulares, se pasó a la capacidad del lenguaje, de naturaleza psicológica y universal y se adoptó el método hipotético-deductivo y de mecanismos formales procedentes de la Lógica.

Durante mucho tiempo el *generativismo* ha sido el paradigma dominante en la comunidad científica, pero ha habido una serie de paradigmas alternativos que tienen en común la explicación del fenómeno del lenguaje pero discrepan en su interés por una determinada vertiente del lenguaje (psicológica o social), los principios básicos y la metodología.

Se pueden distinguir tres grandes vertientes: la *lingüística formal* que incluye un modelo evolucionado de la Gramática Generativa de Chomsky hasta modelos aplicados en la lingüística computacional actual; la lingüística *funcionalista* que comprende modelos que integran la vertiente social y comunicativa del lenguaje y, por último, la lingüística *cognitiva* en la que se distinguen varias orientaciones.

1.2.1. La lingüística formal

En este apartado se sitúan un conjunto de modelos teóricos cuyo objeto es describir las lenguas y explicar la adquisición del lenguaje a partir de formalismos inspirados en la lógica matemática. Se incluyen varios modelos pero destaca la obra paradigmática de Noam Chomsky que rompía con el *estructuralismo* imperante en la primera mitad del siglo XX que, en su afán por las taxonomías, se centraba en las realizaciones del lenguaje y la obtención de datos por medios mecánicos siguiendo cuatro niveles de análisis: fonológico, morfológico, sintáctico y discursivo y excluía el semántico, porque era difícil hacerlo operativo.

Por su parte, Chomsky, inspirándose en la física y la matemática, proponía un concepto de gramática universal en el que los hablantes de una lengua heredan un mecanismo *innato* que les permite generar un conjunto infinito de expresiones. De hecho, consideraba que de otra forma no se podía explicar que los niños adquirieran una gramática infinita en tan poco tiempo con un estímulo tan reducido como el que estos suelen recibir durante sus primeras etapas de aprendizaje. Por ello, rechazaba la visión estática y reductiva del estructuralismo y de la psicología conductista aduciendo que la gramática de una lengua no puede deducirse de los datos observables. Tal posición ha sido descrita como *innatista* o *mentalista* para subrayar que la capacidad del lenguaje es autónoma respecto a otras capacidades cognitivas (Cabré y Lorente 2003: 5).

Es de notar que aunque las teorizaciones de Chomsky han ido cambiando a lo largo del tiempo, se pueden encontrar algunos rasgos comunes como: el concepto de *Gramática Universal*, los primitivos gramaticales de carácter estructural, las nociones de *competencia* y *actuación* y la autonomía de la Gramática.

En cuanto a la Gramática Universal (GU), cabe señalar que se trata de las propiedades transmitidas genéticamente a partir de las cuales se pueden derivar las expresiones lingüísticas infinitas de las lenguas particulares que comparten elementos universales.

En la evolución de los postulados de Chomsky la primera fase se corresponde con el modelo de gramática transformacional de *Syntactic Structures* (1957) en la que la gramática se caracteriza por «reglas que generan estructuras sintagmáticas, por reglas transformacionales que derivan nuevas estructuras y que permiten establecer generalizaciones potentes, y finalmente por reglas morfofonológicas que convierten cadenas de símbolos en cadenas de fonemas» (Cabré y Lorente 2003: 7). Esas reglas combinatorias

de carácter algorítmico es lo que se conoce en su teoría como «gramática» (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 14). Su interés se centra en ir de la estructura manifiesta, generada por reglas transformacionales, a la estructura profunda de donde proviene el significado.

En 1986 Chomsky introduce el modelo de *Principios y Parámetros* en el que los principios se presentan como los mecanismos cognitivos básicos para la adquisición de lenguas, mientras que los parámetros constituyen la información relacionada con la lengua concreta que es aprendida. En suma, los principios tienen que ver con la capacidad innata del lenguaje, mientras que los parámetros son operadores responsables de la tipología de cada lengua, del cambio lingüístico y la variación dialectal (Cabré y Lorente 2003: 8).

Respecto a la distinción entre *competencia* y *actuación*, es de notar que la primera se refiere al conjunto de reglas generativas que constituye el conocimiento implícito de los hablantes de una lengua, mientras que la *actuación* es el uso concreto que hace de la lengua el hablante. En este sentido, la Gramática generativa está interesada en la competencia y se propone describir y explicar los mecanismos que permiten producir y comprender las expresiones lingüísticas.

El elemento más conflictivo del modelo ha sido la centralidad de la sintaxis y su independencia de la semántica (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 15), por lo que con el pasar del tiempo el modelo chomskyano fue evolucionando y sufrió revisiones de manera que en *Aspects of the theory of Syntax* (1965) se propone la *Teoría estándar* en la que se considera una restricción en las transformaciones en beneficio de las reglas de estructura sintagmática. Por otro lado, se define la estructura profunda como un nivel formal, alejándose de la idea de reflejo del modelo mental. Además, se establece la primera distinción entre transformaciones sintácticas y procesos léxicos.

El enfoque reducido y sintactista llevará al nacimiento de la *Semántica Generativa* de Lakoff y otros autores que entre los años 1968 y 1975 se pronuncian contra la noción de estructura profunda, y contra la independencia entre sintaxis y semántica. Aunque perdió su fuerza como alternativa al modelo sintactista, algunas ideas de la Semántica Generativa han sido recuperadas por la lingüística cognitiva actual.

Con el pasar del tiempo Chomsky llega a la etapa conocida como *Programa Minimalista* (1995) que constituye un programa de investigación para establecer el diseño óptimo de una

Gramática, con una arquitectura mínima en que las representaciones y las derivaciones dependen de la condición cognitiva del mínimo esfuerzo.

En alternativa a la ortodoxia chomskiana caracterizada por su complejidad y falta de adecuación psicológica, surgen en los ochenta una serie de gramáticas formales que tienen en común el enfoque lexicalista, una integración mayor de la semántica en el centro de la gramática y la desaparición de todo tipo de transformaciones como la gramática de construcciones de Fillmore, Kay y Lakoff, y las denominadas *Gramáticas de Unificación*, entre las que podemos citar la *Gramática léxico Funcional* (Bresnan 2001) de la que proporcionamos algunas notas al final de este apartado.

No cabe duda de que la labor de Chomsky constituyó un hito y dio lugar a una serie de investigaciones lingüísticas de gran envergadura sobre las lenguas y el lenguaje. En este trabajo nos referiremos a las investigaciones sobre la sintaxis compleja en el seno de la *Gramática Generativa* (cfr. los trabajos de Hunt en el capítulo 3). También ha tenido una repercusión importante para desarrollos posteriores como el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes 1972) que incluye el significado referencial y social del lenguaje, y no solo se refiere a la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si estas son apropiadas o no en el contexto (reglas de uso) (Cenoz 2004: 441). Por lo tanto, la competencia comunicativa incluye el conocimiento de reglas y la habilidad para utilizarlas (p. 451).

En cualquier caso, el modelo chomskiano presenta límites, porque se refiere a la *competencia lingüística* del hablante oyente ideal en una sociedad homogénea (p. 449). Se trata de un concepto difícil de aceptar, porque no todos los hablantes que tienen en común una L1 son competentes y pueden distinguir oraciones gramaticales de las no gramaticales. Por otro lado, hay hablantes no nativos que pueden percibir la gramaticalidad. En fin, la *competencia lingüística* es una abstracción que no tiene relación con la capacidad y habilidad de hablantes monolingües y plurilingües para utilizar una o varias lenguas en la comunicación interpersonal en sociedades multiculturales (p. 450).

Otra crítica importante es que la competencia lingüística de Chomsky es un concepto con carácter absoluto y base biológica que hace referencia a una capacidad innata, intrapersonal y estática (estado), mientras que la competencia comunicativa es un concepto relativo (variabilidad en los usuarios), interpersonal y dinámico (proceso) que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico (Cenoz 2004: 451-2).

En suma, podemos concluir diciendo que estos dos conceptos de competencia hacen referencia a dos líneas diferentes de investigación. El primero se inscribe en el ámbito de la Gramática Generativa, cuyos estudios se centran en el estudio de los aspectos sintácticos de la lengua como sistema, mientras que otras perspectivas relacionadas con la lingüística aplicada y la antropología poseen una perspectiva más amplia del estudio de la lengua e incluyen contextos y áreas interdisciplinarias relacionadas con el uso de la lengua (p. 452).

Aunque suponga una ruptura con el generativismo, la *gramática léxico funcional* de Bresnan todavía mantiene algunos presupuestos que la vinculan con ese primer modelo como su aspiración a ser universal. Se trata de una gramática de unificación que se caracteriza por los siguientes asuntos: 1) las gramáticas están determinadas léxicamente; 2) las anotaciones funcionales de los sintagmas (por ejemplo, sujeto) asumen el estado de “primitivos” y 3) el mecanismo de ensamblaje. En su revisión de la GLF Bresnan (2001) no se desvía del modelo original y se refiere a tres niveles de representación: a(rgument) structure, f(unctional) structure y c(onstituent) structure. La primera (a) se refiere a los predicados y sus argumentos especificando quién hace qué a quién, está relacionada con el léxico; la segunda (f) especifica las funciones gramaticales de los constituyentes y la tercera (c) especifica la estructura interna de la oración (Pinneman 2011: 38-39).

Para terminar, cabe añadir que el generativismo actualmente presenta líneas de investigación interesantes (cfr. § 1.4.1.), pero no goza de consenso en el mundo académico.

1.2.2. La lingüística funcional

Se denomina lingüística funcional a un grupo de modelos lingüísticos, que aparecen en Europa y en América a finales de los años sesenta. Como alternativa a la lingüística formal, el funcionalismo tiene en común con la lingüística cognitiva la hipótesis de que las situaciones comunicativas condicionan los significados y, en consecuencia, las estructuras que lo vehiculan. Se interesa por describir el lenguaje a partir del uso real de los hablantes en situaciones comunicativas concretas, por ello, concede mucha importancia a la relación entre los patrones lingüísticos y los contextos de uso.

El funcionalismo, al menos el europeo, recogió la influencia de los lingüistas del *estructuralismo funcional* que giraron en torno al llamado *círculo de Praga* (1926-1945), que se concretan en: la determinación de los aspectos lingüísticos según las funciones que realizan en sus comunidades de uso; el análisis de las oraciones desde una perspectiva

funcional; la distinción entre estructura oracional y enunciado con función comunicativa y las nociones de *tema* y *rema* como organizadores de las estructuras oracionales desde un punto de vista informativo (Cabré y Lorente 2003: 11).

Otro de los antecedentes, al menos en el funcionalismo británico, representado por Halliday, lo encontramos en la llamada *Escuela de Londres* entre los que destacan el lingüista J. R. Firth y el antropólogo Bronislaw Malinowski (1923), que consideraba que el lenguaje no es un sistema en sí mismo (estructuralismo extremo), sino que evoluciona por las demandas de la sociedad y su uso depende siempre del contexto.

Otros autores que influyen en el funcionalismo son André Martinet y Eugenio Coseriu (estructuralismo europeo) con posiciones metodológicas distantes que coinciden en la concepción dinámica del lenguaje (heredera de la tradición humboldtiana) que concibe la lengua como proceso creativo (no producto) continuo de adaptación a las necesidades comunicativas de los hablantes.

Es importante señalar que, en el funcionalismo americano y europeo, se mantienen algunos elementos del *estructuralismo* clásico de Saussure con algunas reformulaciones como: la noción de *sistema*, la dicotomía entre *lengua* y *habla* y entre *sincronía* y *diacronía* y los ejes de análisis *paradigmático* y *sintagmático* (Cabré y Lorente 2003: 12). Por otro lado, en el seno del paradigma de la lingüística formal, algunos autores también recogieron la influencia de las teorizaciones de Chomsky.

Desde un punto de vista teórico, el funcionalismo se caracteriza porque considera que (p. 13):

- La función básica del lenguaje es la comunicación;
- La motivación pragmática del lenguaje, lo cual condiciona el significado;
- El significado condiciona a su vez las estructuras de las lenguas particulares;
- Los universales lingüísticos están relacionados con las funciones del lenguaje;
- El lenguaje es un proceso dinámico;
- El control externo de los actos comunicativos explica la variación lingüística.

En el plano metodológico, las corrientes funcionalistas comparten los siguientes postulados:

- La Gramática pone en relación la estructura del lenguaje con las necesidades, los propósitos y las situaciones comunicativas;
- La semántica ocupa un lugar central;
- La propuesta de no separar el análisis sincrónico y el diacrónico;

- La lingüística debe ocuparse de los datos reales de la *actuación* lingüística y no de abstracciones;
- Importancia del análisis contrastivo de las distintas lenguas para establecer generalizaciones sobre el lenguaje.

En el funcionalismo americano destacan dos grandes corrientes: la *Gramática Tipológica Funcional* de Givón y Croft y la *Gramática del Papel y la Referencia* de William A. Foley y Robert D. Van Valin.

Givón se aleja de los postulados heredados por los primeros modelos funcionalistas y se mueve hacia el paradigma de las ciencias cognitivas; de hecho, está a favor de la integración entre sincronía y diacronía, pero rechaza la arbitrariedad del signo lingüístico y considera que la lingüística debe ocuparse de los usos concretos del habla (no de la lengua como sistema social idealizado), que es donde se produce la presión de la adaptación funcional.

Por otro lado, a mediados de los setenta y principios de los ochenta surge la *Role and Reference Grammar* (la *Gramática del Papel y la Referencia*) de Foley y Van Valin que es un modelo sintactista con algunos puntos en común con el de Fillmore (1968), pues estos autores consideran que las categorías sintácticas de los formalistas carecen de aplicabilidad interlingüística, por ello deberían sustituirse con funciones semánticas y pragmáticas. En el marco norteamericano esta corriente no tuvo una gran repercusión, a diferencia de su homóloga europea: la *Gramática funcional* de Dik (Cabré y Lorente 2003: 15).

En el funcionalismo europeo destacan, por un lado, la *Gramática Sistemica* de Halliday (que describimos más abajo y también en § 1.4.2.) y, por otro, la *Gramática Funcional* de Dik, cuyas posiciones se acercan a la lingüística cognitiva.

A juzgar por la literatura consultada, en este ámbito el autor que mayor repercusiones ha tenido en la evolución del estudio de la complejidad sintáctica en la escritura ha sido Halliday. Recordemos que su obra experimenta una evolución que lo lleva al modelo de la *Gramática Sistemica* (finales de los sesenta y principios de los setenta) en el que la noción anterior de *sistema* se modifica por la de *red de sistemas* en el que las opciones se realizan simultáneamente de forma variable: independiente y desordenada, o bien dependiente y ordenadas jerárquicamente (Cabré y Lorente 2003: 15).

Su teoría del lenguaje se inscribe dentro de una teoría más amplia de semiótica social. El lenguaje no es visto como un conjunto de estructuras y de reglas, sino como un discurso que toma forma en el intercambio de significados en contextos interpersonales. La creatividad

del lenguaje reside en las opciones que se realizan según el contexto y no en las reglas subyacentes.

En este sentido, sostiene que las funciones *ideacional* (el lenguaje como representación de la realidad), *interpersonal* (el lenguaje como mediador de las relaciones personales) y *textual* (el lenguaje como medio para referirse a él mismo) pueden ser consideradas universales del lenguaje.

Como sistema social, el lenguaje puede sufrir dos tipos de variaciones, en relación con los hablantes (idiolectos y dialectos) y con el uso en un determinado contexto (registro), que es una variedad textual o configuración de recursos semánticos que el miembro de una cultura asocia con una situación tipo. En suma, la noción de *registro* permite poner en relación las funciones universales del lenguaje con los aspectos concretos de las situaciones comunicativas.

En el registro de uso indica tres variables que pueden tener repercusiones en los componentes *ideacional*, *interpersonal* y *textual* para cada situación comunicativa: campo (*field*), tenor (*tenor*) y modo (*mode*). El primer término se refiere al tema del que se habla, el segundo, a la gente implicada y la relación que mantienen y el tercero, al papel que la lengua desempeña en la interacción y a qué forma toma (escrita, oral).

A partir de los ochenta, Halliday realiza una revisión de su modelo en la Gramática Funcional y se ocupa del análisis de los patrones gramaticales como configuración de funciones relevantes en el análisis de los textos. El modelo se convierte en una propuesta gramatical descriptiva del inglés (1985), pero puede ser aplicado a otras lenguas en lo referente a sus observaciones de carácter sintáctico que apuntan a la interfaz léxico-sintáctica, los mecanismos que influyen en el orden de sus constituyentes, la estructura informativa en *tema* y *rema* y los procesos de sustantivación que comportan una mayor densidad léxica en la escritura, que están relacionados con su concepto de *gramática metafórica* (cfr. § 3.6.).

Respecto a Simon Dik, como se aludía más arriba, su obra presenta conexiones con la *Gramática de Papel y Referencia* y con las aportaciones de Fillmore. Su modelo se caracteriza por: la supresión de la estructura profunda y de las transformaciones, el establecimiento de un único nivel de representación gramatical (sintáctico, semántico y pragmático) y la negación de la autonomía de la sintaxis, a favor de la semántica. Por otro

lado, comparte con Chomsky la visión de la gramática como parte de la psicología cognitiva y el carácter universalista del modelo.

La Gramática funcional de Dik (1978) constituye un marco teórico sólido para explicar los factores que guían a los hablantes en el uso del lenguaje mediante un sistema gramatical formal, de naturaleza semántica, del que se vale la mente a través de la competencia comunicativa.

Para Dik (1997), las funciones sintácticas expresan la perspectiva desde la que se presenta el estado de cosas en la expresión lingüística (sujeto y objeto); las funciones semánticas especifican los papeles que representan los referentes de los términos implicados en el estado de cosas designado por la predicción en que aparecen (agente, paciente, instrumento, etc.) y las funciones pragmáticas especifican el estatus informativo de los constituyentes dentro de la más amplia localización comunicativa en que aparecen (tópico, foco) (Ochoa y Sierra 2011: 13).

1.2.3. La lingüística cognitiva

La Lingüística Cognitiva es un movimiento lingüístico que considera que el lenguaje es un fenómeno que se halla integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas. No se trata de una teoría lingüística unificada, sino que más bien se configura como un conjunto de teorías que tratan de distintos aspectos del lenguaje con objetivos diferentes.

Surgió en EEUU a principios de los años ochenta y su consolidación y desarrollo se producen a finales de esa década y durante los noventa con una difusión por el resto del mundo.

Sus postulados se entroncan con los trabajos de lingüistas del estructuralismo americano y el generativismo inspirado por Chomsky, cuya labor supuso una auténtica revolución no solo para la lingüística, sino para todas las ciencias cognitivas al demostrar que era imposible explicar comportamientos humanos tan complejos como el lenguaje humano sin recurrir a constructos mentales. No obstante, su modelo hipotético deductivo presentaba límites debido a sus abstracciones, la centralidad de la sintaxis y el *modularismo*¹, es decir, la idea de que existe un módulo autónomo que se ocupa del procesamiento de la información lingüística.

También se planteaban otros límites como no tener en cuenta aspectos culturales, históricos, psicológicos, sociales o estilísticos, pero sobre todo fue «el rechazo a incluir en el análisis lingüístico toda referencia a la semántica lo que hizo que algunos lingüistas

¹ En general, los lingüistas cognitivos tienden a rechazar el innatismo y el modularismo e intentan encontrar explicaciones de carácter funcional en las que el componente semántico-pragmático predomina.

reaccionaran e intentaran acometer el estudio del lenguaje desde otras perspectivas distintas» (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 15).

Respecto al rechazo del modularismo, es interesante la labor de los lingüistas cognitivistas que precisamente han investigado las conexiones entre la facultad lingüística y otras facultades cognitivas como, por ejemplo, la percepción que lleva a la segregación de la información en figura y fondo, pues dado que no es posible procesar toda la información perceptual, la atención de los hablantes filtra o selecciona la información que el organismo juzga más relevante en una determinada situación. Se trata de un mecanismo² que tiene una base automática e inconsciente (cfr. § 1.5.3.).

Cabe señalar que el cognitivismo como propuesta teórica es una corriente interdisciplinaria y transdisciplinaria en la que se encuentran la psicología, la filosofía, la antropología, la neurología, la inteligencia artificial y la lingüística. Este interés común por la cognición humana ha llevado a la denominación de ciencia cognitiva (o ciencias cognitivas para los que no consideran que haya un plano abstracto común a todas las materias implicadas). De hecho, no hay entre estas disciplinas una temática común ni objetos de estudio, sino dos postulados filosóficos iniciales: el dualismo entre mente y cerebro y la simulación artificial de los procesos mentales. Asimismo, existe un tercer postulado, de carácter gnoseológico, que sostiene que el conocimiento es una representación simbólica de la realidad³. Además, se considera que el pensamiento humano es *holístico*, no es necesariamente lógico (sino imaginativo y creativo) y forma parte de una estructura global de la conceptualización de la realidad en la que participan simultáneamente todos los mecanismos perceptivos de los seres humanos.

En cuanto a los principios de la lingüística cognitiva indicados por Langacker destacan los siguientes (Cabré y Lorente 2003: 21-2):

² Langacker utiliza el término *perfilamiento* (*profiling*) y Talmy, *ventana atencional* (*windowing*) para indicar muchos fenómenos que pueden ser explicados según esta segregación de la información en figura y fondo y que dan lugar a repercusiones en la interfaz entre sintaxis y pragmática como el uso de la “voz activa-voz pasiva” (que hacen que un agente o un paciente reciban una atención diferencial), o bien otras construcciones lingüísticas como la *topicalización* que es otra manera de poner de relieve de manera intencional la información como en la oración: *A ese vecino no puedo ni verlo*. Al desplazar el complemento directo *el vecino* a la posición inicial, se destaca de manera especial, y así se atrae la atención del oyente hacia ese sintagma y se evidencia que es el tópico de la conversación, o bien cuando se hace una referencia lingüística, por ejemplo, si se utiliza la palabra *martes* se destaca como figura frente a la estructura subyacente de *semana* que es su fondo, y no es necesario mencionar (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 18).

³ Este postulado se basa en el *realismo experiencial* en filosofía (opuesto al objetivismo) que sostiene que la percepción del mundo está mediatizada por el pensamiento y la cultura.

- La descripción del lenguaje no puede limitarse a la gramática, sino que debe abarcar el uso y, además, debe dar cuenta de los aspectos estructurales de las expresiones y de sus funciones cognitivas (categorización, representación y comunicación).
- La categorización no implica que haya clases autónomas perfectamente delimitadas, sino que estas poseen límites imprecisos, que suelen distribuirse en ejes graduales con un *continuum* en la categorización.
- El lenguaje es un sistema simbólico en cuya descripción se debe asociar la semántica a la estructura formal.
- Por último, el lenguaje es un medio de comunicación, por lo que es imprescindible la inclusión de la pragmática.

En líneas generales, podemos decir que los lingüistas cognitivos comparten las siguientes ideas:

- 1) El estatus de la *cognición* lingüística: no es independiente de los demás tipos de cognición. Además, el lenguaje es un sistema con una interconexión entre sus diferentes niveles (fonología, morfología, sintaxis y semántica).
- 2) El estatus del *significado*: la búsqueda de sentido es central. Hay una circularidad entre la experiencia y la lengua, porque la experiencia configura la expresión y, a su vez, los recursos expresivos (el lenguaje) influyen en la percepción de las experiencias. Una gramática constituye una estructura abstracta de significado que interactúa constantemente con el significado más concreto del léxico.

Se concibe una interconexión léxico-sintáctica, de hecho, la gramática y el léxico se consideran dos polos de un mismo eje de significado en las que están representadas todas las clases gramaticales incluidas las de transición entre léxico y sintaxis como preposiciones y conjunciones. Es más, «la sintaxis, la semántica y la pragmática no constituyen módulos o niveles de análisis independientes -que en otros modelos se ligan por medio de interfaces o procesos de conexión *ad hoc*- sino que conforman un continuum analizable de forma simultánea» (Maldonado 2012: 214).

- 3) El estatus de la *predicción*: existen en las lenguas amplias zonas de impredecibilidad, pero eso no significa que un determinado fenómeno sea necesariamente arbitrario, por lo que a su motivación profunda se refiere. El objetivo no apunta a la predicción, sino

a comprender cómo la cognición humana determina los fenómenos lingüísticos e intenta explicarlos no a través de reglas sino de orientaciones o tendencias.

- 4) La corporeidad (*embodiment*) del significado: el significado está corporeizado (interiorizado) en la experiencia corporal, es decir que forma parte de la experiencia humana compartida. Se hipotetiza que la representación del significado se hace a través de esquemas de imágenes⁴. Se presupone que la experiencia no corresponde a la descripción del mundo real, sino que está filtrada por la percepción y la lingüística trata de explorar cómo la percepción humana y las capacidades conceptuales determinan el significado.
- 5) La *estructura* de las *categorías* cognitivas. Se asume que la estructura de todas las categorías lingüísticas es la misma, dado que se mantienen agrupados ejemplares distintos, pero relacionados mediante algún rasgo común (*teoría del prototipo* de E. Rosch) y el ejemplar que representa mejor los rasgos prominentes⁵ se considera el ejemplo prototípico y los demás ejemplos se ordenan en relación a él. Por otro lado, los elementos de un paradigma pueden estar relacionados con los de otro paradigma guardando algún tipo de relación, dando lugar a categorías complejas. Lo importante es establecer la estructura de una categoría y no sus fronteras pues se considera que no existen límites definidos estables entre los distintos fenómenos cognitivos.

Dentro de la Gramática cognitiva se hallan varias vertientes que se ocupan de aspectos semánticos⁶; sin embargo, en relación al tema de esta investigación, nos detendremos en las corrientes que prestan mayor interés a los aspectos sintácticos, a saber: *La Gramática Cognitiva* y *La Gramática de Construcciones*.

En líneas generales, la *Gramática Cognitiva* (Langacker 1987, 1991, 2008) otorga un papel central al significado en el análisis lingüístico y asume que todos los aspectos gramaticales llevan asociados una carga significativa, es decir, los considera estrategias de

⁴ En este sentido, de gran ayuda puede ser la representación icónica de las locuciones preposicionales como antes de/después de o de los verbos ir/venir que son esquemas con los que trabaja la LC para presentar el significado.

⁵ La prominencia de los rasgos varía según las lenguas, porque depende de cómo los seres humanos perciben la realidad; es decir, existe una influencia recíproca entre lenguaje y experiencia.

⁶ Por ejemplo, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012:24-34) recuerdan la *Semántica de Marcos* de Charles Fillmore (1968, 1975, 1982, 1985), la *Teoría de la Metáfora* y la *Metonimia Conceptual* de George Lakoff y Mark Johnson o la *Teoría de los Espacios Mentales* de Gilles Fauconnier (1994) y la *Integración Conceptual* (Fauconnier y Turner 2002).

estructuración conceptual (o *construal*) que, al introducir diferentes perspectivas, pueden dar lugar a la percepción de una experiencia de diferente forma.

Se considera que existe un *continuum* entre léxico, morfología y sintaxis; las unidades lingüísticas pueden únicamente ser (a) estructuras semánticas, (b) estructuras fonológicas o (c) estructuras simbólicas. En este último grupo se sitúan los constructos gramaticales que se consideran estructuras simbólicas, porque permiten la estructuración y simbolización del contenido conceptual.

En concreto, asigna un significado muy abstracto y esquemático incluso a las clases gramaticales⁷ y en cuanto a la visión de las reglas gramaticales, la concepción de la Gramática Cognitiva es muy cercana a la de la Gramática de Construcciones, por lo que una construcción es un *esquema construccional*, una estructura simbólica compleja en la que los componentes son versiones esquematizadas de elementos lingüísticos concretos (por ejemplo, la construcción *nombre+adjetivo* es una esquematización de combinaciones como: *casa grande*).

Respecto a la *Gramática de Construcciones* (Goldberg 1995), cabe decir que se trata de un conjunto de teorías que utilizan la noción de *construcción* como base para la descripción de la lengua. Así pues, una construcción es cualquier emparejamiento de unos parámetros de forma y unos parámetros de significado. En la práctica, uno de los rasgos que define la *construcción* es su carácter heterogéneo o “de combinación” en el que distintos elementos se unen para formar una unidad que es utilizada por los hablantes para entender y producir el lenguaje. De esa manera, se cubre una serie de construcciones que desde el punto de vista de la gramática tradicional pueden resultar agramaticales como es el caso de la siguiente construcción española de “incredulidad”: *Pepe comer poco* que parece agramatical a primera vista, y de hecho, tal y como se presenta aquí lo es; sin embargo, si se introduce una pausa entre el sujeto y el verbo en infinitivo, y se añade una entonación ascendente que señale

⁷ A este respecto, cabe señalar que la distinción entre la clase de los nominales (por ejemplo, nombres, pronombres o sintagmas nominales) y los relacionales (por ejemplo, los verbos, adjetivos, preposiciones o adverbios) se basa en que la primera clase perfila una “cosa” (término técnico para designar una región dada en un dominio cognitivo) y los segundos una “relación” entre entidades. A su vez, los relacionales pueden indicar “relaciones atemporales simples” (un adjetivo o un verbo estativo), o “relaciones atemporales complejas” (aquellas en las que se destaca de manera unitaria y estática un evento hecho de sub-eventos, como el grupo prepositivo “a través de”) y “procesos” (una relación temporal compleja, en la que se conciben sus estados internos como distribuidos uniformemente y de manera discreta y secuencial en el transcurso temporal) (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 28)..

interrogación, se convierte en una oración válida: *¿Pepe, comer poco?* (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela 2012: 29).

Esta corriente, como la Lingüística Cognitiva, considera que el lenguaje está basado en el uso. Por lo tanto, las construcciones no son innatas, sino que se adquieren como consecuencia de regularidades estadísticas⁸, de modo que su uso frecuente en el discurso, hace que se vayan asociando y “cristalizando” en estructuras de entidad más o menos sólida y autónoma que llamamos construcciones, lo cual implica que las construcciones nacen “de abajo a arriba”, es decir, se empieza por asociaciones de palabras concretas (por ejemplo, colocaciones o expresiones idiomáticas) y a medida que se van asociando a la construcción otras palabras, la construcción se va haciendo progresivamente más abstracta o esquemática, hasta llegar a reglas de un máximo nivel de generalidad, como la configuración “Verbo + Sintagma Nominal” o “Sujeto+Predicado” o construcciones en niveles intermedios que mezclan palabras concretas y categorías sintácticas más generales como, por ejemplo, la configuración: *¡qué+nombre+más+adjetivo!*, dado que no se establece una división dicotómica entre léxico y gramática (p. 30).

1.3. Modelos de aprendizaje y modelos lingüísticos en L2 hasta finales del siglo XX

En primer lugar, es de notar que la evolución de los diferentes métodos de enseñanza en L2 está relacionada con aportes de otros campos, pues cada método de forma implícita o explícita hace referencia a unos objetivos que se basan en una teoría de la lengua y en una teoría del aprendizaje.

Respecto a la teoría del aprendizaje, es importante destacar que la adquisición de la lengua materna y de la lengua extranjera empezó a ser estudiada desde una perspectiva psicológica a partir de los años veinte del siglo pasado. En este sentido, las corrientes psicológicas que mayor influencia han tenido en la didáctica de L2 son el conductismo, el innatismo, la psicología cognitiva, la psicología humanista y el interaccionismo social. En el siguiente

⁸ Se hace referencia a un tipo de aprendizaje asociativo que considera que el aprendizaje se produce cuando formamos recuerdos de ejemplos que experimentamos en el input dado que se produce un proceso de extracción automática de información estadística sobre la frecuencia y las propiedades secuenciales de tales ejemplos (Ellis 2006, cit. en Ortega 2009: 103). Se trata de uno de los pilares en los que apoyan los enfoques *emergentistas* que en el campo de la adquisición de L2 empezaron a desarrollarse a partir de la obra pionera del psicólogo N. Ellis (1993, 1996).

epígrafe analizaremos de qué manera estas corrientes han contribuido al desarrollo de la didáctica de segundas lenguas.

1.3.1. Modelos de aprendizaje con repercusión en la didáctica de L2

Para la psicología conductista durante los años treinta y cuarenta del siglo XX, el objeto de estudio dejó de ser la conciencia, y pasó a ser la conducta basándose en un modelo asociativo que preveía un aprendizaje basado en la asociación entre un estímulo y una respuesta. Sobre la base de esa corriente psicológica surgen el método audio-lingual (EEUU) y el método situacional (Gran Bretaña) en el que el lenguaje era considerado un conjunto de hábitos que se adquiriría mediante un proceso de condicionamiento.

Hacia finales de los cincuenta se desarrolló el *innatismo* o *mentalismo* a partir de Chomsky que, como hemos visto, concebía la existencia de una capacidad genética o facultad del lenguaje que implica que el cerebro humano está pre-programado para desarrollar la gramática de una lengua. Los principios universales forman la gramática nuclear llamada gramática universal (GU), mientras que las reglas específicas de una lengua componen la gramática periférica. Por ello, se hipotetiza que «cuanto más periférico (idiosincrásico) sea un fenómeno lingüístico, más complejo resultará su aprendizaje. Y también a la inversa, cuando determinado aspecto de la lengua pertenezca a la GU, la dificultad de su adquisición será menor, porque se trata de elementos comunes a todas las lenguas» (Fernández 2009: 5).

En los años setenta a partir de los trabajos de Piaget surgió el cognitivismo que se oponía al conductismo y concebía el aprendizaje como un proceso interno que consiste en una constante modificación de conocimientos entre el sujeto y el ambiente que se concreta en la interacción entre mecanismos cognitivos y la información procedente del medio.

Para el cognitivismo, existen diferencias entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la adquisición de la lengua materna, pues en el primer caso entra en juego la práctica, porque no basta con el aprendizaje de reglas, sino que es necesario desarrollar una serie de subdestrezas para conseguir que el conocimiento se automatice, se integre y se organice en una representación mental adecuada (Gómez del Estal y Zanón 1999: 77; Zanón 2007).

Por ello, en el aprendizaje lingüístico se llega a la distinción entre dos tipos de procesos: controlados y automáticos; entre conocimiento declarativo o explícito (consciente) y conocimiento procedimental o implícito (inconsciente). Se tiende a relacionar el primero con

el aprendizaje de L2, y el segundo, con la adquisición de una L1. En realidad, los dos tipos de conocimiento son importantes para el éxito del proceso de aprendizaje de una L2.

Las teorías psicológicas ambientalistas se centran en el entorno, en las relaciones sociales que establecen los individuos y los tipos de comunicación que surgen a raíz de ellas. En especial nos referimos a la psicología humanista que se desarrolló en los EEUU entre los años cincuenta y sesenta a partir del trabajo de Abraham Maslow. Su influencia en la didáctica de segundas lenguas se tradujo en un interés por los factores relacionados con las dimensiones contextual y afectiva del aprendizaje, pero no se negaba la importancia de la dimensión cognitiva.

Por otro lado, es de notar el *interaccionismo*: una corriente que se desarrolla en los años setenta que considera que el aprendizaje de una L2 es un proceso de interacción social entre el sujeto, que posee una capacidad innata, y el medio (Fernández 2009: 6). Esta teoría se encuentra a medio camino entre las posturas que sostienen que la adquisición se produce exclusivamente como consecuencia de la predisposición innata del ser humano al lenguaje (generativismo) y las que consideran que el aprendizaje lingüístico es totalmente computacional.

1.3.2. La sintaxis en los diferentes modelos de enseñanza lingüística

Al analizar cómo se concibe la sintaxis en los principales métodos de enseñanza de L2 hasta los años noventa, se puede constatar que inicialmente se toma como unidad la oración, para pasar luego al texto. Además, progresivamente se advierte un interés por la situación interactiva de la comunicación y por los procesos cognitivos (de procesamiento de la información) que afectan al aprendiz.

Como señala Fernández (2009: 29), muchos de los métodos que han surgido a lo largo del tiempo (sugestopedia, aprendizaje comunitario de la lengua, método silencioso o respuesta física total) pueden considerarse más bien técnicas que obtuvieron cierto éxito en su momento. Por ello, nuestro interés se centrará en los métodos en los que se aprecia una conceptualización lingüística, de teoría de aprendizaje, de estructuración de actividades o de objetivos y programas de estudio, a saber: el método gramática-traducción, el audio-lingüístico o situacional, el enfoque natural, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

A grandes líneas, se puede afirmar que los primeros tres se han centrado en la estructura de la lengua y sólo el comunicativo y el enfoque por tareas, han logrado superar esta visión limitada centrándose en la noción de competencia comunicativa (que la engloba).

Para cada uno de estos métodos indicaremos la teoría de la lengua, la Teoría del Aprendizaje, los objetivos (Fernández 2009: 10-14) y la manera en la que se abordan las cuestiones referidas al estudio de la gramática.

Empecemos por el método de gramática-traducción o método tradicional, vigente desde la antigüedad en el que la lengua se concibe como un conjunto de reglas que deben aprenderse de memoria. El objetivo es leer la literatura en lengua original, analizar detalladamente las reglas gramaticales y traducir oraciones. Se utilizan unos modelos que se alejan de la experiencia y del uso lingüístico del aprendiz, a saber: los textos literarios escritos.

Como indica Gutiérrez Ordoñez (1994: 6), en el método tradicional la sintaxis (unión de palabras para formar una oración) era una disciplina secundaria y dado que su unidad fundamental era la palabra, hasta bien entrado el siglo XX su atención se concentraba en fenómenos como la concordancia, la rección, el régimen, y la sintaxis figurada. En definitiva, «los manuales del paradigma *Gramática-Traducción* descuidaban de forma manifiesta las construcciones sintácticas, en especial, su ejercicio y su conexión con el discurso» (p. 7).

Más tarde, se produjo un cambio de óptica con el auge de la *Lingüística Estructural* que se concretó en la aparición del método *audiolingual* en los años cuarenta y cincuenta en los EEUU y el método *situacional* en Europa. Se introdujeron modificaciones fundamentales en dos aspectos de la Metodología de la enseñanza de L2: el fónico y el sintáctico. Aunque se promovían las cuatro destrezas, el interés por la comunicación hablada dejó a un lado la traducción y la escritura. En Gramática la oración se convirtió en la unidad básica y la sintaxis empezó a dominar a la morfología (p. 7).

La teoría de la lengua era el estructuralismo, mientras que la teoría de aprendizaje se basaba en el conductismo que se centra en el comportamiento verbal basado en el asociacionismo y la memorización de secuencias. En líneas generales, se caracterizó por la repetición y la corrección; por su atención a la lengua hablada (de ahí que se subrayara la exposición a diálogos grabados por nativos) y por el interés en la fijación de las estructuras sintácticas mediante ejercicios estructurales (*pattern-drills*), lo cual supuso, un salto cualitativo, dado que se valía de una técnica de automatización para interiorizar la

especificidad idiosincrásica de las construcciones sintagmáticas de cada lengua. Es decir, con esa técnica se facilitaba una expresión más fluida tanto en el registro oral como en el escrito y una mejor comprensión de los mensajes (desde el todo a las partes). De esa forma, se podía contribuir a superar la inseguridad, las pausas y el tartamudeo de los aprendices. Además, se podían eliminar muchos errores debidos a la interferencia sintáctica con la lengua de origen, pues al asimilar como hábito una estructura, se evitaba el calco (p. 9).

Sin embargo, las investigaciones posteriores consideraron que el método era limitado, porque se insistía de forma obsesiva en la estructura gramatical con continuas audiciones y repeticiones y se criticó la falta de atención otorgada a los usos funcionales y la escasa naturalidad, lo cual no favorecía ni el recuerdo del significado ni la creatividad.

En los años cincuenta y sesenta en el seno de la lingüística estructural descriptiva americana se desarrolló una vertiente fecunda en investigaciones sobre la metodología de la enseñanza de segundas lenguas: el Análisis Contrastivo cuyos campos de interés eran la Fonética y la Gramática. Es de destacar que «en sintaxis se puso especial relieve en señalar las diferencias entre estructuras sintácticas utilizadas para expresar una misma sustancia de contenido o unos mismos usos» (Gutiérrez Ordoñez 1994: 9). En concreto, la identificación de los errores que podían derivar de las interferencias entre L1 y L2 fue de gran utilidad en la elaboración de materiales y en la enseñanza.

No obstante, Zanón recuerda que el AC asumía que el grado de diferencia lingüística entre L1 y L2 correspondía al grado de dificultad de aprendizaje y que así la ecuación conductista «error = dificultad de aprendizaje» se saldaba con la estructuralista «dificultad de aprendizaje = diferencia entre estructuras» (2007: 5). Con el pasar del tiempo el modelo empezó a vacilar, porque la argumentación causal de los errores es falsa, porque la primera premisa es de carácter psicológico, mientras que la segunda es de carácter lingüístico.

Por otro lado, en contra del Análisis Contrastivo se sitúa el análisis de errores (AE) que puede atribuirse parcialmente (30 %) a la interferencia de la L1 (Ellis 1985, cit. en Zanón 2007: 5). Aunque los presupuestos teóricos de la corriente del AC fueron superados hace tiempo, es importante hacer hincapié en que el análisis contrastivo continuó teniendo éxito en años posteriores sobre todo en el ámbito de lenguas afines; por ejemplo, en los ochenta

Carrera Díaz⁹ se ocupa de las simetrías y disimetrías entre italiano y español, que pueden ser útiles tanto para el aprendizaje del italiano (1984) como del español (2000).

De hecho, ya a finales de los sesenta se produjo un cambio de perspectiva, dado que después del AC surgió otra tendencia denominada *Análisis de errores* (AE) (cfr. cap. 6) a partir de los trabajos de Corder (1982) cuya labor surge en el ámbito del generativismo. En la práctica, estas corrientes se basan en dos modelos lingüísticos diferentes: el AC es una hipótesis teórica; mientras que el AE es un tipo de análisis de datos centrado en la actuación del aprendiz de L2 (Barbasán 2016: 39). En concreto, en los ochenta surge una nueva visión que considera que la L1 no es responsable de una transferencia mecánica de estructuras - como teorizaba el Análisis Contrastivo tradicional- sino que ejerce una «acción más inasible y variada», de manera que es más oportuno hablar de «influencias interlingüísticas» (Kellerman y Sharwood Smith 1986, cit. en Barbasán 2016: 47). Por ejemplo, el AE mira el error con una nueva perspectiva, pues se considera toda la producción lingüística del aprendiz (no solo la errónea). De esa manera, se establece un puente entre el AC y los estudios de Interlengua.

Por otro lado, en el ámbito de la gramática generativa surgió un método denominado el *código cognitivo*, que fue un fracaso por su insistencia en el estudio de las estructuras lingüísticas (Zanón 2007: 7). En cambio, en los años setenta en ese mismo ámbito surgió el *enfoque natural* de Krashen que constituía una evolución en la didáctica de L2. Este autor proponía un paradigma basado en varias premisas: 1) la *hipótesis del monitor* por la que el aprendizaje consciente mediante el conocimiento explícito de una lengua sólo puede actuar como monitor, es decir, como corrector o revisor de las producciones del aprendiz, por ello empezó a distinguir entre adquisición (implícita) y aprendizaje (explícito, consciente); 2) la *hipótesis del orden natural* que prevé que la adquisición de estructuras gramaticales de una L2 se produce siguiendo un orden predecible independientemente de la instrucción o L1 del aprendiz; 3) la hipótesis del filtro afectivo que sostiene que la disposición mental y de ánimo (motivación, autoestima, ansiedad) de un aprendiz puede comportar una modificación de los efectos esperables del input; y 4) la hipótesis de la *información de entrada* (i+1) que siempre debe estar a un nivel por encima del que tenga el alumno.

⁹ A este respecto, es de notar que Carrera Díaz en su *Grammatica spagnola* (2000) manifiesta que la obra tiene un enfoque contrastivo, aunque no declara ninguna adscripción a un determinado paradigma teórico; de hecho, considera que «[l]’impostazione metodológica ed espositiva è, come si addice ad un manuale linguistico per stranieri, eclettica» (2000: viii).

En cualquier caso, su teoría de la lengua supera el aprendizaje de estructuras para centrarse en la comunicación. La teoría del aprendizaje está basada en el innatismo y el objetivo es expresarse y entender la L2 mediante la práctica de las cuatro destrezas. La enseñanza de las estructuras lingüísticas tiene lugar de forma implícita (de abajo arriba) y gradual mediante la guía del profesor que es la principal fuente de información de entrada. Para el éxito del proceso de aprendizaje el profesor crea un clima relajado y propone un repertorio de actividades al alumno que debe comunicarle su progreso, sus conocimientos y sus necesidades.

Aunque los aportes de estas vertientes han sido considerables, han sido superados con el auge de la Lingüística de la Comunicación a partir de los años setenta, dado que se ha demostrado que conocer una lengua es algo más amplio que la interiorización de las unidades y reglas de un código. Es de destacar que los nuevos enfoques se centran en las nociones de *habla* y *actuación* y subrayan la importancia del uso lingüístico y «conciben el lenguaje como una forma de actividad humana, como un instrumento social desarrollado por y para los humanos para conseguir propósitos diversos» (Cassany 1999: 3).

En este cambio de óptica, el aprendizaje de una lengua no puede limitarse al estudio fonológico, morfológico, sintáctico y léxico, sino que debe dirigirse hacia la competencia comunicativa puesto que «hay reglas de uso sin las que las reglas de la gramática son impracticables» (Hymes 1972: 278).

Todo ello lleva en los ochenta al desarrollo del enfoque comunicativo que recoge una serie de métodos que tienen en común una teoría de la lengua como comunicación y se apoyan en las teorías psicológicas de aprendizaje del *ambientalismo* y el *interaccionismo*. Los objetivos se describen en función de las cuatro destrezas desde una perspectiva comunicativa. Se suele establecer un programa nociofuncional. Aunque pueden encontrarse posiciones extremas que rehúyen el estudio explícito de la gramática, suele definirse una lista de puntos gramaticales en base a los actos comunicativos que se trabajan en el programa. De forma explícita o implícita, el estudio de la sintaxis gira en torno al texto.

En este modelo la interacción se caracteriza por la cooperación y la reciprocidad. El aprendiz tiene un papel activo, porque comprueba sus hipótesis, las confirma o rechaza, a través de la interacción con sus interlocutores, pero también se subraya el papel que el contexto (un interlocutor más capaz) puede tener para el crecimiento de la interlengua de los

aprendices (Baralo 2004: 20). En suma, los interlocutores colaboran en la negociación del significado.

Muchos investigadores han considerado que para que el proceso de aprendizaje tenga éxito es necesaria la atención a la forma, por lo cual han introducido en el aula la negociación de la forma que es un procedimiento de trabajo orientado a que los aprendientes alcancen niveles más altos en la corrección lingüística o competencia gramatical, pues se considera que la interacción entre los alumnos es el medio más eficaz para el aprendizaje de la lengua.

En los años noventa aparece el enfoque por tareas basado en una teoría de la lengua como un medio para crear significado y comunicar y “hacer cosas con las palabras” como sucede en la vida real (Nunan 1989). La Teoría del aprendizaje está basada en principios provenientes de varias corrientes que se refieren al procesamiento del input y el output, la motivación provocada por la ejecución de las tareas y la importancia de la interacción comunicativa que promueve la negociación de la dificultad en el aprendizaje.

El énfasis se halla en el proceso de aprendizaje, de manera que en la programación cada unidad didáctica tiene como meta una tarea final en la que se necesitan determinadas estructuras lingüísticas y léxico cuyo aprendizaje es inductivo, pues a partir de la exposición inicial a un input contextualizado, se elaboran tareas posibilitadoras intermedias (que pueden ser pedagógicas o referirse al mundo real), para que el alumno se apropie de los contenidos lingüísticos y logre en última instancia realizar una actividad final de carácter comunicativo que puede prever trabajo autónomo o colaborativo.

1.4. Modelos actuales de adquisición de segundas lenguas

Después de analizar los modelos existentes en L2 hasta los años noventa, vamos a ocuparnos de los modelos actuales de adquisición de segundas lenguas, pero antes queremos especificar que el campo de la adquisición de segundas lenguas surgió hacia finales de los sesenta y principios de los setenta y ha crecido enormemente. Al igual que sucede en otros campos como la psicología, la existencia de modelos es inevitable, y tiene que ver con la complejidad del fenómeno de la adquisición de una L2. Como apuntan Rothman y VanPatten cada uno de estas corrientes de alguna manera abordan y explican diferentes aspectos de la adquisición: «this multiplicity reflects the multifaceted and complex nature of SLA» (2013: 247).

Es importante conocer los postulados teóricos de estos modelos, porque de alguna manera guían y condicionan la investigación y la didáctica. Por otro lado, nos parece oportuno conocer cuáles son las contribuciones de cada enfoque en la cuestión del procesamiento y la adquisición de las estructuras sintácticas, porque si los profesores entienden cuáles son las dificultades que pueden tener los aprendices, podrían proporcionarles una ayuda más adecuada: «It makes practical sense that if teachers know what is hard to acquire and practice it more in the classroom, they will be in a more favorable position to help learners achieve better fluency and higher accuracy in the second language» (Slabakova 2013: 7).

En este sentido, creemos que no solo los profesores deberían prestar atención a esos aspectos que implican mayores dificultades, sino que también deberían tener en cuenta esa complejidad de adquisición a la hora de crear instrumentos de valoración y evaluar a los aprendices, no solo por las implicaciones éticas que la valoración encierra, sino también porque es importante tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje e incluso los trastornos específicos del aprendizaje sobre todo considerando su creciente aumento.

En su revisión de los enfoques contemporáneos sobre modelos de adquisición lingüística García Mayo *et al.* (2013) hacen referencia a once enfoques diferentes, a saber: la perspectiva generativa, el modelo de la lingüística sistémico funcional de Halliday, la teoría de la procesabilidad, el enfoque interaccionista, el enfoque sobre el procesamiento del input, la *Skill Acquisition Theory*, el enfoque sociocultural, la teoría sobre los sistemas dinámicos, el *Usage based framework*, los modelos conexionistas, y la investigación neurolingüística en el campo de ASL.

En este análisis no se tratarán los tres últimos modelos por no tener esas líneas de investigación una relación directa con nuestro estudio. De hecho, el *Usage based framework* se ocupa del estudio de la gramática de la lengua hablada con una perspectiva psicolingüística, lingüística y evolutiva; los modelos conexionistas sobre la base del PDP (*parallel distributed processing*) se interesan por la creación de modelos computacionales de la adquisición y el procesamiento bilingüe y, por último, la investigación neurolingüística utilizando técnicas adecuadas, se propone entender mejor qué sucede en lo referente a la adquisición/aprendizaje de una L2 en el cerebro.

Dado que en los apartados anteriores nos hemos detenido en algunos de estos modelos (generativismo, gramática sistémica funcional, interaccionismo), en el ámbito de estos

modelos haremos referencia a los aspectos relacionados con las investigaciones sobre la escritura, la sintaxis y su procesamiento.

1.4.1. Los estudios generativistas

Con una perspectiva generativista Slabakova (2013: 5) considera que la competencia lingüística de los hablantes es un sistema en gran parte abstracto e inconsciente que les permite que produzcan y comprendan una lengua. Desde los ochenta, este enfoque de ASL se interesa por cómo la GU facilita o restringe el proceso de adquisición.

Para Slabakova, el problema del aprendizaje de una L2 radica sobre todo en la morfología funcional que teoriza en su “Bottleneck hypothesis” (hipótesis del atasco) del aprendizaje de una L2. A este respecto, la autora sostiene que «Some properties that pertain to syntax, semantics and pragmatics are universal to all languages; some other properties, however, mostly pertaining to functional morphology encoding the universal grammatical meanings, are language specific and are described as subject to parametric variation» (2013: 7).

Por otro lado, en favor de esta hipótesis Slabakova constata que los aprendices desarrollan la sintaxis antes y lo que interfiere en su correcto uso de la lengua es el fallo en la elección del morfema funcional previsto: «The syntax-before-morphology view, on the other hand, argues that L2 learners who do not have perfect performance on functional morphology can still have engaged the functional categories related to that morphology and have the abstract syntactic features represented in their interlanguage grammar» (p. 10).

De hecho, las diferencias en el procesamiento de la morfología funcional entre L1 y L2 se explican en función del procesamiento general en el que se hayan implicadas la atención y la memoria (McDonald 2006, cit. en Slabakova 2013: 13). En cualquier caso, las investigaciones subrayan la dificultad en el procesamiento de la morfología funcional para los aprendices de L2, pero también para los niños y los nativos adultos. Así pues, se observa mayor dificultad en la concordancia entre sujeto y predicado y la *consecutio temporum* en pasado respecto al orden de la oración que aparece antes en los niños y no grava en el procesamiento ulteriormente (p. 14). Por ello, Slabakova concluye que «syntax is easier than functional morphology»:

Functional morphology posits a higher cognitive load in processing because it carries higher syntactic information [...] It is a less known fact that processing complex syntax such as multiple embedding or

long distance wh- movement may be affected by lack of experience with specific constructions as well as working memory or processing limitations (2013: 14-15).

En suma, la lógica de este postulado es la siguiente: 1) La morfología funcional refleja diferencias sintácticas y semánticas entre las lenguas; 2) Las operaciones sintácticas y los cálculos de significado son universales; 3) A fin de adquirir la sintaxis y el significado en una L2, el aprendiz tiene que apañárselas con la morfología funcional y 4). Por ello, la morfología funcional constituye el factor de atasco de la adquisición:

1. Functional morphology reflects syntactic and semantic differences between languages; 2. Narrow syntactic operations and meaning calculation are universal; 3. In order to acquire Syntax and meaning in a second language, the learner has to go through the functional morphology; 4. Hence, morphology is the Bottleneck of acquisition! (Slabakova 2013: 23-4)

Asimismo, las investigaciones basadas en pruebas de comprensión han notado que el nivel de escolaridad está estrechamente relacionado con el éxito en la precisión de estas construcciones sintácticas.

En cuanto a la metodología didáctica, la autora va contra los enfoques comunicativos que excluyen el *enfoque en las formas* que alejan a los aprendices de un objetivo importante: «building a mental grammar of the target language». Apoya la idea de practicar la gramática en la clase, dado que «functional morphology in a language has some visible and some hidden characteristics» (Slabakova 2013: 25). En suma, la práctica y la intervención de la memoria procedimental se hacen necesarias:

The functional morphology in language classrooms should happen in meaningful, plausible sentences where the syntactic effects and the semantic import of the morphology is absolutely transparent and non ambiguous. In a sense drilling of the functional morphology is inevitable if the form has to move from the declarative to the procedural memory of the learner and then get sufficiently automatic for easy lexical access (p. 25).

1.4.2. Aplicaciones del modelo Sistémico Funcional

Según el modelo de la Lingüística Sistémico Funcional, la lengua se adquiere en un contexto social interactuando con otros, lo cual se halla en sintonía con el modelo de Vygotsky con el que comparte los siguientes postulados: la naturaleza social del aprendizaje, el papel del lenguaje como herramienta semiótica y la relación entre el individuo y la cultura (Llinares 2013: 30).

En los años setenta este modelo de desarrollo de la lengua se oponía a una visión de la lengua como conjunto de reglas, y enfatizaba el papel del contexto en las elecciones que toma el hablante, lo cual -desde nuestro punto de vista- lo acerca también al enfoque interaccionista:

The contributions of SFL to language use and language learning are mainly centred on the role of language in the production and negotiation of social meanings. Halliday's Systemic Functional model (2004) was initially developed to explain the use of language in social contexts, focusing on the linguistic features characterising different texts and identifying their roles in the situations in which these texts are used. This model establishes, then, a direct relationship between the context in which the language is used and the linguistic choices made by the speaker (Llinares 2013: 30).

Este modelo ha contribuido a las investigaciones en el desarrollo de la L1 y a la teoría de los géneros y registros a propósito de la literacidad y del uso del lenguaje académico que ha tenido repercusiones en aplicaciones pedagógicas y consejos para profesores (Martin 1993); en cambio, en el campo de la investigación en ASL ha habido menor influencia y hay menos estudios sobre la aplicación del modelo en el contexto AICLE¹⁰ (Llinares 2013: 32).

Lo que caracteriza a este modelo es que el desarrollo de la lengua se percibe de una forma holística en términos de proceso cognitivo de interrelación con el contexto, considerando el modo en el que se expresan los aprendices en relación al registro (oral/escrito) y a la materia en cuestión.

Llinares hace referencia a varios estudios en los que se aplica el modelo desde la enseñanza preescolar/primaria hasta la superior y sostiene que el contexto AICLE puede ser apropiado, para que los estudiantes se apropien naturalmente de la lengua y desarrollen la función matética¹¹ desde pequeños («at early age») (Halliday 1975) gracias a la expresión de opiniones y sentimientos mediante los que se desarrolla la identidad individual. A este respecto, «it is necessary to encourage the learners' attempts to communicate in the L2 by means of activities designed to do so» (Llinares 2013: 34). Por otro lado, el papel que

¹⁰ En el capítulo 4 de esta tesis doctoral dedicaremos un amplio estudio a los modelos bilingües de enseñanza entre los que destaca el enfoque AICLE (el acrónimo inglés es CLIL e indica *Content and Language integrated Learning*) en el que algunas asignaturas no lingüísticas se enseñan mediante una LE vehicular y se caracteriza por una atención contemporánea a la enseñanza de la lengua y del contenido.

¹¹ Halliday distingue entre tres *macrofunciones* del lenguaje (ideacional, interpersonal y textual) y nueve *microfunciones* (o usos concretos y reales del habla) entre los que se encuentra la *función matética* que es una función del lenguaje que está al servicio del aprendizaje y del desarrollo de la ciencia, por lo que es fundamental no sólo para el individuo, sino también para la sociedad. Deriva de la *función personal* (la conciencia que tiene el niño de que el lenguaje es un aspecto de su propia individualidad) y de la *función heurística* (conciencia de que el lenguaje es un medio de aprendizaje).

desempeña la actividad ha sido subrayado por el enfoque socio-cultural en relación a lo que se aprende y cómo se aprende.

A lo largo de los estudios, los estudiantes aprenden la lengua participando en actividades específicas y se activan las funciones *ideacional*, *interpersonal* y *textual* (macrofunciones). En primer lugar, la *ideacional*, porque se usa la lengua para representar la realidad e identificar y analizar la lengua necesaria para representar contenidos y focalizar los participantes, los procesos y las circunstancias utilizados en géneros específicos. Además, los estudiantes necesitan la lengua para gestionar las relaciones sociales en clase siguiendo las convenciones del contexto académico (Dalton-Puffer 2007), por lo que se activa la función *interpersonal*, lo cual está relacionado con una función regulativa (por ejemplo, por lo que concierne a la distribución de papeles en las interacciones de clase), pero también desempeña un papel importante en el registro de instrucción (respecto al contenido que se está estudiando). En este sentido, cuando se trata de evaluar contenidos académicos los estudiantes tienen que ser conscientes de qué tipo de lengua utilizan para evaluar y expresar actitudes. Tienen que prestar atención a no limitarse simplemente a hacer una simple lista de hechos. Por último, se activa la metafunción *textual*, dado que se trabaja sobre el modo en que se conectan las ideas en los textos en especial en la escritura (Llinares 2013: 37-8).

En las producciones escritas la sintaxis es solo un aspecto del desarrollo lingüístico que forma parte de un desarrollo más global de la lengua de los aprendices que en estilos maduros lleva a un mayor uso de la sustantivación. A este propósito, Llinares (2013: 39) se refiere a una investigación de Llinares y Whittaker (2010) en la que se comparan en un contexto de Bachillerato textos de historia escritos por estudiantes de historia en español (L1) y estudiantes de historia en inglés (L2) y se observa que los primeros utilizan más sintagmas preposicionales para describir circunstancias (tiempo, lugar, causa), mientras que los estudiantes AICLE utilizan más subordinadas creando un registro más oral y menos académico. En los primeros se utilizan más abstracciones, mientras que en los segundos se registra un léxico más cotidiano, lo cual implica que los alumnos que estudian historia en L1 (español) experimentan una evolución del registro académico que todavía no han alcanzado los que estudian historia en L2. En este sentido, en el contexto AICLE es posible pensar en una transferencia de estrategias a partir de la reflexión del funcionamiento de los aprendices en su L1.

La autora concluye que algunos aspectos de la lengua pueden ser aprendidos de forma incidental, mientras que otros requieren una atención especial con una enseñanza de tipo implícito o explícito. Por ejemplo, la creación de textos coherentes (metafunción *textual*) es fundamental para crear registros correctos en la escritura académica. Otra cuestión es el desarrollo de sintagmas nominales complejos (Llinares 2013: 39).

En lo referente a la didáctica de la lengua, este modelo puede ser compatible con otros modelos que apuntan a la utilización de *feedback* correctivo o reestructuración:

Formal and SFL approaches to classroom interaction can also be combined in the study of the effect of corrective feedback in learners' L2 performance in instructional contexts. For example, Llinares, Morton and Whittaker (2012) suggest combining Lyster's (2007) model of corrective feedback focusing on form, with Mohan and Becket's (2003) proposal of functional recasts (Llinares: 2013: 42).

1.4.3. El enfoque sociocultural

Este enfoque deriva del aporte del psicólogo ruso Lev Vygotski para el que el lenguaje es primero externo y luego interno, pues se desarrolla gracias a la interacción social. Por este motivo, en este enfoque la clase de lengua es un terreno importante como lugar que guía la adquisición del proceso de aprendizaje de una L2. En cualquier caso, el énfasis está en los procesos sociales más que en los cognitivos, pues la lengua es una herramienta cognitiva de mediación para la actividad mental y no una facultad cognitiva separada.

Los dos conceptos fundamentales de este enfoque son *mediación* y *praxis*. En el primer caso el lenguaje se concibe como un instrumento de regulación del mundo material y el mundo mental y social propio y ajeno (Gánem-Gutiérrez 2013: 129) y aprender una L2 constituye una habilidad en desarrollo para utilizar la nueva lengua como una herramienta de mediación en el plano social y cognitivo.

La habilidad de regulación tiene lugar en 3 estadios (Lantolf y Thorne 2007: 202-207):

- La regulación objetual (*Object regulation*): la actividad humana se apoya y está determinada por los objetos del entorno;
- La regulación social (*Other regulation*): si el desarrollo se apoya en otras personas;
- La autoregulación (*Self regulation*): cuando hay una capacidad de funcionamiento estratégico independiente.

Los autores se basan en el concepto de Praxis cuya definición es la unión dialéctica y bidireccional entre teoría y actividad práctica como instrumento de cambio: «dialectical (bidirectional) unity of theory and practical activity as an instrument of change» (Lantolf y Beckett 2009: 459). Por ello, en este enfoque la actividad social no solo influye en la cognición, sino que es el proceso mediante el cual la cognición humana se forma. Se produce un ciclo recurrente en el que «the use of tools, both physical and psychological, mediates change and, in turn, the transformed capacities resulting from the process become the basis for further construction of increasingly sophisticated tools, e.g. language» (Lantolf y Thorne 2007, cit. en Gánem-Gutiérrez 2013: 131).

Los investigadores de este enfoque implícitamente siempre han enfatizado la relación existente entre el conocimiento de L2 y la cognición, hasta que llegó un momento en el que explícitamente manifestaron que la gramática cognitiva de Langacker (2008) podía ser compatible con el modelo de la SCT, dado que ambos compartían la idea de que la forma lingüística está subordinada al significado (Lantolf 2011: 304).

Para Vygotski, la teoría constituye un fundamento para la práctica, lo cual a su vez ayuda a redefinir y refinar la teoría, en el contexto de enseñanza y aprendizaje la praxis encierra actividades pedagógicas que tienen como objetivo la mediación del desarrollo de la L2 mediante la guía de la interacción entre el conocimiento conceptual teórico (conceptos gramaticales) y los conocimientos que derivan de la experiencia cotidiana.

En la enseñanza dirigida asume un papel fundamental el concepto de *Zona de desarrollo próximo* que forma parte de un proceso más amplio que considera el aprendizaje sobre la base de unas necesidades que se hallan en evolución continua, por lo que la calidad de la ayuda necesaria debería cambiar en función de estas (Gánem-Gutiérrez 2013: 135). Es decir, se refiere a la distancia existente entre lo que un individuo puede hacer independientemente y lo que puede hacer con ayuda en su camino hacia la independencia. El motor del aprendizaje se apoya en la colaboración entre pares (novatos) y otros individuos con mayor experiencia.

Para investigar el desarrollo Vygotski propuso el método genético o método histórico que era funcional a su interés por el proceso más que por el producto final. En este sentido, es de notar que este método está interesado en 4 dominios. El *filogenético* se refiere a cómo la mente humana evoluciona de forma diferente respecto a otras formas de vida a causa de las herramientas de mediación cultural. El *sociocultural* se refiere a la mediación y a las

diferentes herramientas de mediación adoptadas y valoradas por la sociedad. El *ontogenético* estudia cómo el individuo integra y se apropia de estas herramientas de mediación cultural en su desarrollo. Y por último, el *microgenético* se ocupa del proceso didáctico manifiesto en desarrollo que tiene lugar mediante actividades interpsicológicas de duración circunscrita como cuando se aprende una palabra, sonido o aspecto gramatical de la lengua (Gánem-Gutiérrez 2013: 136).

En este ámbito una herramienta importante es el uso de la verbalización o *languageing*, es decir: el uso de la lengua como herramienta de mediación de la actividad cognitiva; es decir: la lengua puede ser un medio que puede contribuir a apropiarse de la lengua misma y de sus conceptos (Swain 2010: 115). Algunos trabajos de investigación han mostrado cómo el diálogo colaborativo que surge a raíz de las interacciones de aprendices que se esfuerzan en actividades de *problem solving* puede ser funcional a la co-construcción e interiorización del conocimiento de la L2.

Este enfoque defiende un tipo de instrucción basada en el contenido: la CBI o *Concept based instruction* que prevé un enfoque deductivo con: propuesta de conceptos como unidades pedagógicas mínimas; materialización de conceptos mediante diagramas, esquemas que sirven de herramientas de mediación y verbalización de conceptos en el que la explicación se convierte en una herramienta psicológica para obtener la regulación (Gánem-Gutiérrez 2013: 137).

Por ejemplo, en un estudio de Gutiérrez y Harun (2011) sobre el aprendizaje de los tiempos en inglés con estudiantes de diferente nacionalidad la verbalización tuvo un papel importante para lograr la regulación y el aprendizaje de los conceptos inherentes. En concreto, se comprobó el papel de actividades como leer en voz alta y la repetición y focalización en los marcadores del discurso: «some semiotic tools as reading aloud, repetition and use of discourse markers, supported individual and collaborative reasoning through functions such as focusing, questioning, explaining and inferencing» (Gánem-Gutiérrez 2013: 137-138).

Otra vertiente de investigaciones se refiere al papel de la comunicación no verbal que acompaña el lenguaje: «Gesture is understood as a mediational tool for regulation inter and intra psychologically by L2 learners (...) and is understood here as face, hand and body movements that co-occur with speech and carry both communicative and psychological

meaning» (p. 139). Es interesante observar cómo las preferencias no verbales de los aprendices varían respecto a los nativos, por ejemplo, en la expresión del movimiento.

Otro aspecto de interés es el papel del discurso privado en el proceso de internalización de la lengua como actividad cognitiva autorreguladora que se caracteriza por fonología reducida, morfosintaxis elíptica o abreviada que tiende a ser compensada con riqueza semántica (Lantolf y Thorne 2007).

En cuanto a la valoración de la habilidad lingüística, en la investigación se propone un *dynamic assessment* durante el proceso como herramienta para evaluar, comprender, documentar y promover el desarrollo para valorar al aprendiz en función del uso que hace de la L2, la precisión de la ejecución lingüística y su capacidad de aplicar lo aprendido a otras situaciones similares. Se trata de un área de investigación en la que juega un papel importante el «mediator-learner dialoguing». El desafío de este enfoque es adaptarlo a grupos de estudiantes, dado que los estudios experimentales realizados hasta ahora son individuales con un tutor que supervisa uno a uno a los estudiantes (Gánem-Gutiérrez 2013: 142).

1.4.4. El enfoque interaccionista

En este enfoque de larga tradición es central el papel que desempeña la interacción del aprendiz con su interlocutor en el proceso y las secuencias de la adquisición de una L2. Se focaliza en los constructos de *input*, *output*, interacción y comprensión y en los de negociación, atención y evidencia. Tiene fuertes bases pedagógicas y aplicaciones.

La cuestión central es que no basta que un aprendiz esté expuesto a un input comprensible de calidad para avanzar en su interlengua, lo cual se demostró en las experiencias bilingües de Canadá. A este propósito, Swain (1985) notó que si a los aprendices se les pedía que modificaran una producción que era incomprensible o incorrecta, podían utilizar sus recursos gramaticales iniciales para procesar la lengua en el nivel sintáctico. Es más, la autora constató que para que los aprendices desarrollen la habilidad de reconocer características de la lengua objeto de estudio, necesitan la posibilidad de testar hipótesis sobre su funcionamiento y analizarlo mediante una reflexión a través de la misma lengua:

learners needed to process language for both meaning and grammatical form. She argued that the learner's output might be crucial to this achievement and speculated that when learners were asked to

modify the initially incomprehensible or inaccurate output they had produced, they might draw on their emergent grammatical resources to process language syntactically. Swain, too, went to uncover other constructs and processes related to output production. These included the ability to notice needed new forms and features, to test hypothesis about language interlanguage structures and to analyze these processes through reflection and *Metatalk*, i.e., talking about linguistic aspects of their own interactions (e.g., Swain, 1998) (Pica 2013: 50).

De esta forma, Swain focaliza cómo en el complejo proceso de adquisición de la gramática de una lengua, la escritura puede convertirse en una herramienta metacognitiva que contribuye a que el aprendiz se apropie de la lengua. En este proceso es fundamental la interacción con el ambiente (otros aprendices, el profesor y otros interlocutores).

En esta línea los investigadores han introducido constructos como: atención, *noticing* (prestar atención) y evidencia positiva (input) y negativa (corrección de un error) y negociación (como interacción que puede constituir un recurso para los aprendices en el proceso comunicativo).

Pero Long (1996) advirtió que la evidencia positiva no bastaba, porque hay elementos lingüísticos con escasa prominencia:

Long argued that positive evidence, although an excellent resource, nonetheless was insufficient for mastery of many L2 forms and constructions. Among them are linguistic elements with low perceptual saliency, due to their encoding as bound, grammatical morphemes or occurrence in reduced final syllables of nouns and verbs. Such linguistic elements often go unnoticed. Also difficult for learners to master through positive evidence alone: noun phrase articles, determiners, or gender markings that carry low semantic weight. Learners might notice the perceptual characteristics of such items but are likely to overlook their grammatical or functional roles (Pica 2013: 50-1).

Las técnicas para poner de relieve el input como el subrayado o el torrente del input en la escritura o en la lengua oral no siempre constituyen un recurso que tiene repercusiones positivas en la gramática de la interlengua (White 1998). Por ello, según Long, cuando los aprendices tienen dificultades en percibir formas y construcciones y sus funciones gramaticales, hay una inclinación a desarrollar representaciones incompletas o incorrectas. En fin, es importante utilizar la evidencia negativa valiéndose de diferentes técnicas: desde la instrucción sobre las reglas hasta correcciones explícitas, o peticiones de clarificaciones o confirmaciones o respuestas en forma de paráfrasis o restructuración (*recast*) (Pica 2013: 51).

En los intercambios reales los aprendices pueden acomodar sus representaciones lingüísticas, cuando se instauran procesos cognitivos que los llevan a notar una falta o una diferencia entre las características de su interlengua y las formas de la L2 meta (Smidt y

Frota 1986), lo cual se produce cuando el aprendiz crea un *output* y se le proporciona *feedback*, para que pueda modificar su *output* de forma adecuada (Pica 2013: 51). Por ello, el papel del profesor como interlocutor es crucial de modo que si este les pide a los aprendices que modifiquen su *output* para que sea más preciso y correcto, puede ser una estrategia metacognitiva valiosa, pues se les da la oportunidad de modificar sintácticamente lo que en principio podía considerarse un mensaje con significado, pero que carecía de alcance, complejidad y aceptabilidad teniendo en cuenta los estándares de la lengua meta (p. 52).

Desde un punto de vista didáctico, los estudios empíricos han encontrado que hay una gran cantidad de evidencia positiva y negativa en la conversación informal, pero también en la comunicación abierta durante el intercambio de mensajes. Sin embargo, aunque las actividades como *role play* o intercambios de opiniones de carácter comunicativo son útiles, no siempre proporcionan el *feedback* necesario, pues -como sostiene Pica- «[t]his kind of meaning based can lend them to an even flow of communication with little need for learners to require positive evidence or gain access to crucial negative evidence that might move them beyond their current level of L2 development» (2013: 51).

La estrategia más eficaz para afrontar este desafío es la proporcionada por el enfoque por tareas con especial atención a las actividades con un vacío informativo, porque los aprendices negocian el significado y también se pueden introducir otras actividades con énfasis en la forma en las que el profesor, los compañeros y otros interlocutores soliciten clarificaciones o confirmaciones.

Unlike language exercises, which focus solely on linguistic accuracy for its own sake, tasks require learners to use language accurately and appropriately to address needs and objectives similar to those they face in the world outside the language classroom.

The most successful tasks are those that require learners to fill in an information gap in order to reach a pre-specified goal. To do that, they must transfer information from one to the other or exchange information among each other. As they do this, the learners are helped to solve problems, reach decisions, replicate pictures, and reconstruct stories. Information gap tasks promote opportunities for modified interaction as learners request clarification from each other. Among the most widely used information gap tasks are those that require learners to locate differences in texts and graphics held individually as they describe them to each other, to reconstruct passages and graphics, and to make decisions about phrases and sentences in texts, with justification for their choices. These are known as Spot the Difference, Jigsaw¹², and Grammar Decision Making. (Pica 2013: 59).

¹² Se trata de la técnica del rompecabezas que constituye un método de aprendizaje cooperativo en el que cada pedazo -cada estudiante- es esencial para la terminación y la comprensión completa del producto final (Aronson y Patnoe 1997).

Otro aspecto que se necesita tener en cuenta es la fase en la que se encuentra el aprendiz y si se halla preparado para aprender ciertos aspectos de la lengua. A este respecto, Pienemann (1989) habla de la *hipótesis de enseñabilidad*, pues en sus investigaciones sobre el alemán L2 vio que los aprendices no podían saltar ninguna fase en las secuencias de su desarrollo de la L2 y con una instrucción adecuada para la fase en la que se encontraban podían atravesar las fases intermedias, de forma más rápida respecto a si se les hubiera dejado seguir solos (cfr. también § 1.4.6.).

1.4.5. La Teoría de adquisición de habilidades

Este modelo denominado *Skill Acquisition Theory* se basa en las investigaciones del psicólogo John R. Anderson (1983) para el que resulta de fundamental importancia la distinción entre dos sistemas representacionales relacionados: el conocimiento declarativo o explícito y el conocimiento procedimental o implícito que se refieren a dos tipos de memoria a largo plazo: la declarativa y la procedimental. El primer tipo se refiere a cómo se almacenan informaciones como los hechos históricos, mientras que el segundo se refiere a la capacidad de hacer cosas. Respecto al dominio de una lengua, el conocimiento explícito se refiere a la representación mental de los ítems lingüísticos como la definición de palabras o las reglas de uso, mientras que el conocimiento procedimental se refiere a cómo utilizar la lengua con mayor o menor esfuerzo al acceder a los ítems almacenados en la memoria a largo plazo (cfr. § 1.5.2.).

Según esta corriente, el conocimiento explícito puede transformarse en conocimiento implícito mediante actividades significativas gracias a muchos ensayos (Anderson 1983, 2005; DeKeyser 2007). El interés está en la procedimentalización del conocimiento explícito adquirido previamente por los aprendices. Para ello es necesario proporcionarles a los aprendices oportunidades de práctica contextualizada complementadas con actividades en las que el input se resalta de manera que se pueda contribuir a que noten ciertas características de la lengua (Lyster y Sato 2013: 71).

Se considera que la práctica oral contextualizada con apropiado *feedback* promueve el crecimiento continuado de la interlengua, pues permite reestructurar representaciones incorrectas que han sido almacenadas en la memoria a largo plazo. Se prevé el paso gradual de un uso sin esfuerzo a otro uso automatizado de la lengua meta con el objetivo de llegar a un procesamiento más rápido y preciso. A fuerza de practicar se llega a un momento en el

que las reglas no son accesibles mediante la procedimentalización. Lo que interesa es la automatización del proceso y menos el control.

Schneider y Fisk (1983) sostienen que las producciones automáticas son modulares y se realizan según relaciones jerárquicas entre diferentes habilidades. Hay un límite en los procesos de atención, y dado que el número de actividades que se pueden realizar de forma controlada al mismo tiempo es limitado, es oportuno alcanzar la procedimentalización.

Se ha comprobado que el procesamiento controlado modifica la memoria y lleva al desarrollo automático del proceso. Para recoger evidencia de esto, hay estudios neurolingüísticos que gracias a técnicas como la resonancia magnética han identificado modificaciones cerebrales con repercusiones en la representación del conocimiento y los circuitos de la memoria (Sabourin, Brien y Trenblay 2013).

Ullman (2004) sin referencia a esta teoría afirma que el conocimiento declarativo y el procedimental se hallan almacenados en diferentes áreas del cerebro, por lo que se puede afirmar que se trata de conocimientos lingüísticos diferentes. Por tal razón, en lugar de considerar la posibilidad de una transformación del conocimiento, es más adecuado prever un cambio en el grado de dependencia de los dos tipos de memoria:

declarative and procedural knowledge are stored in different areas in the brain and, respectively, are associated with item-based knowledge (i.g., lexicons, bound morphemes, irregular forms, idioms) and rule-based knowledge (i.g., grammatical structures that require computations). According to this model instead of a shift in knowledge type (i.e. proceduralization), it is claimed that degrees of dependence on the two types of memory systems increasingly change (Lyster y Sato 2013: 73).

Para Ullman, el aprendizaje tardío de una L2 (a partir de la pubertad) se basa sobre todo en el conocimiento explícito, mientras que la adquisición de una L1 está sobre todo asociada con el conocimiento implícito. En cualquier caso, la práctica ayuda a mejorar la ejecución gracias a la mayor implicación de la memoria procedimental.

Anderson declara que el conocimiento declarativo y el procedimental pueden coexistir pero el responsable de la producción cualificada es el procedimental. El modelo de Anderson *Adaptive Control of Thought* (ACT) prevé el aprendizaje de las reglas de forma explícita. Posteriormente gracias a la práctica las actividades se pueden completar con un mínimo índice de error hasta que llega un momento en el que las reglas dejan de ser accesibles para explicarlas y se produce la procedimentalización.

En la *Skill Acquisition Theory* se subraya la importancia de la procedimentalización que se considera que permite la transformación del conocimiento explícito en implícito, gracias a la automatización que da lugar a una ejecución rápida. Sin embargo, esta posición se ha puesto en duda, sea porque la rapidez en sí misma no es índice de procedimentalización, sea porque en el aprendizaje lingüístico ambos tipos de conocimientos deberían potenciarse (el implícito y el explícito) para contribuir a la autonomía y eficiencia de los aprendices.

Respecto al primer punto, hay autores como DeKeyser (2001) que consideran que es demasiado simplista definir la automaticidad en base a la velocidad. Segalowitz (2000) considera que la automaticidad comprende características como «fast processing, ballistic processing, load independent processing, effortless processing, unconscious processing, and shift to instance processing». A su vez, Hulstijn y de Graaff (1994) sostienen que la rápida ejecución del conocimiento explícito (o declarativo) no significa que sea por sí mismo resultado de procedimentalización, porque otra característica de la automatización es el procesamiento en paralelo. En fin, Hulstijn, Van Gelderen y Schoonen (2009) consideran que la velocidad es una valoración de la ejecución, pero en sí no equivale a un tipo de procesamiento cognitivo, y puede que sea simplemente un epifenómeno de la automaticidad (Lyster y Sato 2013: 75).

En suma, la mayor crítica que se le puede hacer a este modelo es su focalización en el desplazamiento del conocimiento explícito al implícito y cómo la práctica puede facilitar este proceso en lugar de entender la naturaleza de estos dos tipos de conocimiento y cómo coexisten en las estructuras cognitivas, pues ambos conocimientos son importantes y deberían potenciarse:

The issue that arises in classroom settings, however is not the extent to which explicit knowledge can become part of a learner implicit system, but also the extent to which a learner's implicit knowledge needs to become more explicit especially when the knowledge representations require restructuring (Lyster y Sato 2013: 76).

Por otro lado, Johnson (1996) señaló que enfoques naturalistas, como los de inmersión tienden a sortear el desarrollo inicial de conocimiento explícito para focalizarse directamente en el conocimiento procedimental de la lengua meta, de manera que esos conocimientos procedimentalizados se automatizan y resulta difícil cambiarlos: «quickly become highly automatized and impermeable to change» (1996: 99).

En general, lo que resulta evidente de las investigaciones es que tuvieron mayor éxito los estudiantes que habían trabajado sea con actividades comunicativas, sea con prácticas guiadas con tareas finalizadas para que notaran y se concienciaran de ciertas características lingüísticas respecto a los estudiantes que habían tenido solo actividades comunicativas abiertas que implicaban la negociación del significado (Lyster y Sato 2013: 78-9), lo cual concuerda con los resultados de otras investigaciones (cfr. § 1.5.4.).

Por ello, es importante que se elijan diferentes tipos de actividades con atención para lograr la procedimentalización de las habilidades que necesiten los estudiantes para mejorar el conocimiento gramatical, la fluidez oral, la pronunciación, la habilidad comunicativa/pragmática o las habilidades escritas. En este sentido, se recomienda la variedad de los contextos y de las actividades propuestas no solo para alcanzar el mayor número de estilos cognitivos, sino también para estimular los intereses individuales (Lightbown 2008) y atender las diferencias culturales (DeKeyser 2010) (cit. en Lyster y Sato 2013: 80-1).

La cuestión es que las actividades comunicativas como juegos lingüísticos o juegos de rol son útiles, porque fomentan la confianza y la motivación, de manera que los aprendices experimentan hipótesis en un ambiente seguro, mientras que las actividades guiadas diseñadas para concienciar a los estudiantes de ciertos aspectos lingüísticos pueden ser útiles para eludir la excesiva confianza en estrategias comunicativas, como la evitación, el circunloquio o el recurso a la L1. Por ello, en casos en que persistan errores en ciertas áreas, puede ser más eficaz el recurso a actividades guiadas respecto a actividades comunicativas (Skehan 1998, cit. en Lyster y Sato 2013: 79).

Asimismo, las actividades deberían tener un cierto grado de dificultad, dado que las investigaciones en el campo de la psicología cognitiva sugieren que las habilidades adquiridas en condiciones de mayor dificultad pueden retenerse durante más tiempo, lo cual se traduce en mayor probabilidad de uso en diferentes contextos. Asimismo, añadir tareas escritas de revisión y corrección para corregir usos erróneos automatizados puede ser más eficaz que utilizar solo actividades orales.

Otros consejos para conseguir mayor éxito en el proceso de aprendizaje son: incluir intermedios entre las sesiones, distribución de las prácticas durante periodos largos en lugar de prácticas intensivas durante un periodo breve, actividades significativas que ayuden al

procesamiento cognitivo, actividades genuinamente comunicativas y *feedback* de los compañeros y de los profesores para la reestructuración de las representaciones.

Además, las correcciones son más útiles cuando se realizan en el contexto de uso respecto a clases de gramática descontextualizadas. También el uso de *recasts* (reestructuraciones) o *prompts* (apuntes, comentarios con sugerencias) puede ser más eficaz que simplemente hacerles notar a los aprendices las formas objeto de interés durante la interacción:

As with other types of practice, prompts aim to improve control over already internalized forms of providing opportunities for pushed output, hypothesized by Swain (1985, 1988) to assist learners in restructuring their interlanguage. Because learners can be prompted only to retrieve knowledge that already exists in some form (e.g., declarative knowledge) (Lyster y Sato 2013: 83).

En resumen, la *Skill Acquisition Theory* pone de relieve el papel importante de la memoria procedimental en el desarrollo lingüístico. Su límite es sobrevalorar su centralidad y no considerar que tanto el conocimiento implícito, como el explícito tienen un papel importante en el aprendizaje lingüístico, por lo que es oportuno potenciar ambos para que los aprendices sean competentes y desarrollen estrategias de autonomía. Asimismo, es necesario contar con una variedad de actividades y de estrategias no solo para el registro oral sino también para el escrito.

En cualquier caso, DeKeyser (2010) subraya que mediante la práctica sistemática se pueden obtener mejores resultados que con el enfoque basado en el input o el enfoque interaccional (Lyster y Sato 2013: 84).

1.4.6. La teoría del *procesamiento del input*

Es un modelo que propone VanPatten en varios trabajos a partir de 1996 y se basa en cómo los aprendices ponen en relación las formas con el significado cuando se exponen a la L2 y las estrategias que emplean.

Como sostiene VanPatten, no se trata de una teoría completa de la adquisición en L2, sino que su interés se centra en entender cómo los aprendices ponen en relación las formas con el significado y las analizan sintácticamente. Lo que el autor llama *parsing* «consists of the process of mapping syntactic structure in the sentence so that the learner can ascertain what is the subject and what is the object» (2007: 127).

Su objetivo es examinar qué estrategias y mecanismos psicolingüísticos utilizan los aprendices para obtener el *intake* a partir del *input*. Por ello, considerando que la capacidad de procesamiento del aprendiz es limitada, VanPaten subraya que solo ciertas características del input serán objeto de interés durante el procesamiento del input, es decir, durante el procesamiento los aprendices filtran el input que se reduce y modifica y da lugar al “*intake*” que es una subcategoría (un derivado) del input¹³.

En la revisión de su modelo VanPaten (2004) establece dos principios generales y a su vez estos principios comprenden una serie de subprincipios. El primero se refiere a la focalización inicial del aprendiz en el significado del mensaje (contenido) antes de prestar atención a cómo está codificado desde un punto de vista lingüístico. En segundo lugar, los aprendices tienden a procesar el primer nombre o pronombre que encuentran en una oración como sujeto/agente de la oración.

Estas estrategias de procesamiento se deben a las limitadas capacidades de procesamiento que obligan a los aprendices a una atención selectiva de los estímulos recibidos para evitar una sobrecarga informativa. Las más problemáticas para los aprendices son las formas gramaticales sin valor léxico, porque no logran establecer una conexión entre forma y significado.

Asimismo, es importante tener en cuenta la mayor prominencia de las formas según la posición que ocupan en la oración teniendo en cuenta el siguiente orden: al principio, al final y, por último, en medio. De esta manera, se puede entender mejor por qué fallan ciertas conexiones entre forma y significado y cómo esto puede acarrear retrasos en la adquisición de las propiedades formales de una L2.

El modelo tiene implicaciones pedagógicas (Lee y VanPaten 1995, 2003) pues se propone introducir estrategias de procesamiento apropiadas que contribuyan a lograr un mejor *intake* a partir del *input*, es decir, que ayuden a procesar las estructuras formales de forma correcta y eficaz. Para ello, se interviene pedagógicamente alterando los principios de procesamiento, para que los aprendices establezcan conexiones entre forma y significado y se logre un mapeo sintáctico correcto. En la práctica se guía a los aprendices para que focalicen ciertos

¹³ Es oportuno aludir a la diferencia entre *input* e *intake*. El primero también llamado *evidencia positiva* es la muestra lingüística que recibe un aprendiz, es decir, es el contacto auditivo o visual con una L2. Por otro lado, el *intake* es la parte del input comprensible y comprendida que es objeto de atención por parte del aprendiz.

aspectos de la lengua meta cuando procesan el input proporcionando actividades significativas con un input redundante.

En fin, la enseñanza tradicional de la gramática con explicaciones paradigmáticas de reglas seguida con ejercicios mecánicos constituye un enfoque inadecuado para el aprendizaje de la gramática que debería cambiarse con otro enfoque basado en el significado y relacionado con el input y la comunicación.

Para terminar, es oportuno tener en cuenta que VanPaten (1996) afirma que la IP es responsable sobre todo del procesamiento del *input* para enriquecer el *intake* de los aprendices, que a su vez lo usan para confirmar o rechazar las hipótesis generadas por la GU o la L1 del aprendiz (Benati 2013: 106-7).

Por lo que se refiere a la enseñanza de la gramática, se pueden encontrar algunas aplicaciones muy concretas en el aula (Pérez 2000: 249):

- Enseñe sólo una cosa a la vez.
- Mantenga el punto de atención en el significado.
- Los aprendientes deben hacer algo con el input.
- Utilice input tanto oral como escrito.
- Vaya de la oración al discurso
- Tenga presentes las estrategias psicolingüísticas de procesamiento (la estrategia del primer nombre, etc.).
- Y proporcione muestras de actividades.

1.4.6. La Teoría de la Procesabilidad

Este modelo se relaciona con una tradición que inició en los años setenta con los “early morpheme studies” que investigó cómo algunos fenómenos lingüísticos aparecían antes que otros en el desarrollo de una determinada lengua meta. Esos primeros estudios fueron criticados por la restringida elección de morfemas y el uso del criterio de precisión y la utilización de la media de los grupos para indicar un desarrollo. En otros estudios posteriores, como el de Pienemann, empezó a utilizarse el criterio de aparición (*emergence*) en lugar del de dominio de las características lingüísticas y, en lugar de medir las medias de corrección de los grupos, se empezó a analizar cómo un individuo procede de un estadio al otro para demostrar cómo ciertas estructuras aparecen antes que otras (Håkansson 2013: 112).

La *Processability Theory* (PT) (Pienemann 1998) surgió en 1998 y se configura como una teoría psicolingüística en el ámbito de la adquisición de L2 con un interés central en la explicación de las secuencias de desarrollo implicadas en el procesamiento lingüístico. Pienemann se proponía examinar la variabilidad interlingüística, la estabilización, el efecto de la intervención didáctica y las diferencias entre la adquisición de L1 y L2.

Inicialmente este modelo se aplicó al alemán, por lo que sucesivamente sufrió modificaciones como consecuencia de su aplicación a la investigación de otras lenguas. La extensión conceptual se presentó en 2005 (Pienemann, Di Biase y Kawaguchi 2005), de manera que se pudieron incluir aspectos cruciales del proceso de aprendizaje lingüístico (Pienemann 2011a: xi-xii).

En el marco de la PT se halla la hipótesis de enseñabilidad (*teachability hypothesis*) (Pienemann 1984) que se refiere a los vínculos psicolingüísticos que son necesarios en la didáctica de una L2 para respetar la gradualidad con la que aprenden los estudiantes y, de esa forma, contribuir al éxito del proceso de aprendizaje.

Pienemann con sus investigaciones ha intentado encontrar evidencia empírica de una constatación a la que ha llegado la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas sobre la gradualidad en el proceso de aprendizaje. De hecho, «Learners' output (speech) often follows predictable paths with predictable stages in the acquisition of a given structure». (VanPatten y Williams 2007: 10, cit. en Pienemann 2011b: 3).

Ese proceso de apropiación gradual y dinámica de la lengua ha sido constatado independientemente de la lengua materna de los aprendices. Uno de los primeros ejemplos estudiados en las investigaciones de Larsen-Freeman y Long (1991) fue la adquisición de las preguntas en inglés (Pienemann 2011b: 4).

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que la adquisición puede tener resultados muy variables (VanPatten y Williams 2007: 11), por lo que Pienemann aclara que ese desarrollo en etapas fijas no significa que los aprendices tengan que atravesarlas de la misma manera considerando sus capacidades y otros factores (Pienemann 2011c: 12).

La premisa psicolingüística en la que se basa la PT es que un aprendiz puede adquirir solo aquellas formas y funciones que es capaz de procesar en su recorrido evolutivo:

The task of acquiring a language includes the acquisition of the *procedural* skills needed for the processing of the language. It follows from this that the sequence in which the target language (TL)

unfolds in the learner is determined by the sequence in which processing routines develop which are needed to handle the TL's components (Pienemann 1998: 1).

El programa de desarrollo previsto en la PT en lo referente a las producciones lingüísticas a lo largo del tiempo se basa en la arquitectura del procesador lingüístico en el modelo que Levelt (1989) propone para la producción lingüística e hipotetiza una *jerarquía de procesabilidad* aplicable a todas las lenguas.

El modelo de Levelt se inscribe en el ámbito de la Gramática léxico funcional y distingue dos niveles de procesabilidad: 1) la transferencia de la información gramatical a las oraciones durante la producción lingüística y 2) el proceso de mapeo relacionado con la conexión entre constituyentes y papeles semánticos y funciones gramaticales (Pienemann 2011d: 28).

En su modelo Levelt (1989) prevé tres procesadores. Considera que el mensaje planeado es creado en el *Formulator* y *bits* del mensaje se mandan al *Grammatical Encoder* que se ocupa de la construcción de las construcciones (estructuras) gramaticales que están conectadas con el *Lexicon*. Y el procesamiento termina en el *Artículador* que proporciona la forma acústica.

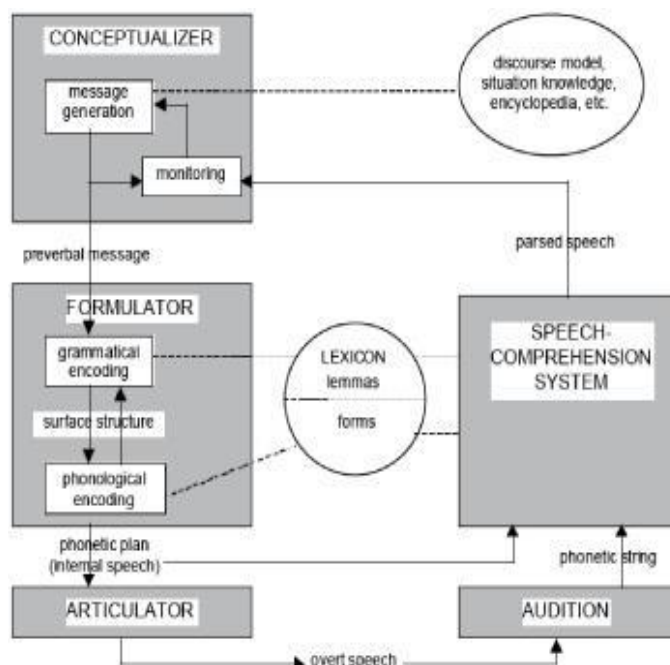


Figura 1.1: Modelo de Levelt

Hay 4 premisas: 1) Los componentes del modelo (*Formulator*, *Grammatical Encoder* y *Lexicon*) son relativamente autónomos y funcionan bastante automáticamente; 2) El proceso

es gradual; 3) El *output* (o producto lingüístico) del procesamiento es lineal y 4) El procesamiento gramatical tiene acceso a un almacenamiento gramatical específico en la memoria.

Pasemos revista al proceso de forma más detallada. Respecto a los componentes del modelo, es de notar que el procesamiento lingüístico se desarrolla con una gran velocidad. Si no fuera así, la comunicación duraría mucho más, porque se necesitaría una unidad central para que coordinara el intercambio serial de información entre los componentes, lo cual lleva a hipotetizar que el procesamiento de la información gramatical no es consciente, pues los estudios empíricos muestran que normalmente las personas no atienden y pueden memorizarlo solo si la atención se focaliza.

Hay componentes especializados autónomos en información específica, por ejemplo, de las subordinadas sustantivas. La ventaja de esta especialización es que el proceso se hace más rápido, dado que los demás procesos a los que no se presta atención se realizan paralelamente (Pienemann 2011d: 29).

En cuanto a la gradualidad del proceso, hay que tener en cuenta que la forma gramatical y lexical del mensaje se construyen gradualmente, mientras que su conceptualización es activa, es decir: mientras que se está elaborando el mensaje.

Respecto a la linealidad, conviene considerar que una implicación importante de la estructura de estos procesamientos algorítmicos¹⁴ es que para que sea compatible con el procesamiento humano tienen que ser capaces de hacer frente a las formas lingüísticas no lineales sin mirar demasiado adelante. Dicho de otra manera: «[e]very processing component can ‘see’ only a small section of the current processing event, rather than having the complete event displayed» (Pienemann 2011d: 29).

El *output* del procesador es lineal pero hay veces en que su ensamblado (*mapping*) en el mensaje subyacente no es lineal como en oraciones como: *Before the man rode off, he mounted his horse* en la que se expresa la posterioridad temporal en primera instancia. Por ello, se considera que el procesamiento gradual de la información necesita un almacén específico que permita la ausencia de linealidad en el ensamblaje (del significado subyacente) en la forma de la superficie.

¹⁴ Es decir, se trata de un conjunto ordenado y finito de pasos lógicos o reglas bien definidas ordenadas y finitas que permite realizar una actividad mediante pasos sucesivos que no generen dudas para realizar una actividad o hallar la solución de un problema.

Los dos tipos de información (gramatical/léxica) tienen que retenerse en la memoria temporalmente hasta que se incorporen en la emisión del mensaje. La diferencia radica en que la información gramatical es muy específica y no necesita atención (consciente/inconsciente), sin embargo, el contenido proposicional necesita una atención focalizada, para que el mensaje recoja las intenciones de su locutor. Sin embargo, solo es posible atender a algunos aspectos (conceptualización o supervisión), porque si no, la memoria de trabajo colapsaría (Baddeley 1990, Broadbent 1975).

[...] Grammatical information is highly specific, and (conscious or unconscious) attention to it is not necessary. One does not need to be aware of the fact that the information concerning *person* and *number* matches between the lexical entries of the verb and the grammatical subject. In fact, it is only possible to attend to a small number of such a process; with the normal speed of language generation, working memory would otherwise get clogged up. In contrast, attention must be focused on the propositional content, because it reflects the intended conceptualization the speaker wants to express (Pienemann 2011d: 30).

Por otro lado, la confirmación específica de un almacén para la información gramatical y otro para la léxica proviene del estudio de la afasia, pues se ha observado que en la afasia de Broca y un poco menos en la de Wernicke, la recuperación léxica y la representación semántica son funcionales, pero la información gramatical no puede ser procesada, tanto en la producción como en la comprensión (Pienemann 2011d: 31).

Por tales razones, Pienemann (1998) hizo hincapié en el papel que la memoria procedimental y el conocimiento procedimental desempeñan en la producción lingüística así como en otras habilidades cognitivas y motorias.

Para describir de forma concreta este procesamiento lingüístico, Pienemann (2011d) ilustra el proceso gradual en la generación del lenguaje que se perfila en el modelo de Levelt. En una oración como *A child gives a cat to the mother*. En primer lugar, los conceptos que subyacen a esta oración se producen en el *Conceptualizer*.

Primero el material conceptual activa el lema CHILD en el *lexicon* que contiene la categoría de información N que llama en causa el procedimiento categorial NP (sintagma nominal) con el que se pueden construir sintagmas nominales. Ese procedimiento categorial inspecciona el material conceptual que se está procesando en ese momento para realizar especificaciones o proporcionar características diacríticas (como, por ejemplo, el número). Dependiendo de ciertos aspectos del material conceptual del procedimiento del sintagma

nominal se activa una conexión, por ej., con un determinante y se activa el procedimiento para el lema de “a” que lleva a la inserción del lexema *a* (artículo indeterminado inglés).

Una vez que el *procedimiento categorial* ha intervenido dentro del sintagma, este pasa a un nudo superior con la asignación de la función (sujeto) de este sintagma nominal dentro del resto del mensaje (el procedimiento S) que se tiene la intención de transmitir.

Se hipotetiza que estos procedimientos tienen lugar en paralelo como queda descrito a continuación:

While this structure was being produced and the associate lemmata were being activated, the next conceptual fragment would have been processed in parallel, and the output of the Formulator would have been delivered to the Articulator. This means that new conceptualization occurs while the conceptualization occurs while the conceptual structure of the previous iteration is still being produced (Pienemann 2011d: 32-33).

Se puede resumir indicando que los procedimientos se realizan en el siguiente orden activación del lema, procedimiento categorial, sintagmático, oracional y de subordinación. Como indica Pienemann (2011d) de forma esquemática los pasos son:

- 1- the lemma,
- 2- the category procedure (lexical category of the lemma),
- 3- the phrasal procedure (instigated by the category of the head),
- 4- the s-procedure and the Target Language order rules,
- 5- the subordinate clause procedure (if applicable).

Pienemann especifica que este procesamiento es aplicable solo a usuarios maduros de una lengua, no a aprendices. Aunque los aprendices de L2 puedan recurrir a los mismos recursos cognitivos que los usuarios maduros nativos, primero deben crear rutinas de procesamiento. Tienen que crear los siguientes dispositivos para adquirir la gramática de la L2: reglas de orden, procedimientos sintácticos y sus almacenes específicos, características distintivas específicas en el lexicon y las categorías léxicas de los lemas.

El aprendiz no puede conocer a priori las reglas de orden específicas de cada lengua, las características diacríticas específicas de los lemas (tiempo, número, género, caso, etc.) y las categorías de los lemas, por lo cual el aprendiz de L2 inicialmente no puede depositar información de los procedimientos sintácticos porque (1) el léxico no está completamente constituido, y, sobre todo, porque (2) aunque el léxico se hubiera consolidado, los procedimientos sintácticos no se han especializado en seleccionar (mantener) la información

sintáctica específica de la L2. Por ello, la PT predice que inicialmente el aprendiz es incapaz de producir estructuras que puedan apoyarse en el intercambio de específica información gramatical de la L2 entre los elementos constituyentes.

En resumen, se hipotetiza que los dispositivos de procesamiento se adquirirán en su secuencia de activación en el proceso de producción con una jerarquía comprensiva (*implicational*) en la que cada estadio comprende el precedente.

Para Pienemann, es posible hacer operativa la jerarquía de la PT con el procesamiento procedimental del modelo de Levelt mediante el proceso de unificación que identifica la Gramática léxico funcional de Bresnan (Pienemann 2011d: 37).

La propuesta de Pienemann tiende a una jerarquía de procesamiento universal aplicable a todas las lenguas que afecta a los procesos morfológicos y sintácticos. Desde abajo se perfila el siguiente orden (Pienemann 2011d: 41) con ejemplos del inglés:

- a) Falta de intercambio de información gramatical (= no hay huellas de unificación): ing. past: -ed, plural: -s.
- b) Intercambio de información gramatical dentro del sintagma: *two boys*.
- c) Intercambio de información gramatical dentro de la oración: *Peter sees a dog*.

En este modelo se predice que las estructuras morfosintácticas aparecen en el mismo “orden comprensivo” (*implicational order*) en todos los aprendices independientemente de la lengua materna. Dado que el léxico tiene que ser “anotado” antes de que empiecen los procedimientos morfosintácticos, se afirma que los aprendices pueden hacer recurso a la L1 solo cuando una estructura es procesable, lo cual se concreta en la *Developmentally moderated transfert hypothesis* (DMTH) que se halla en contraste con lo afirmado por otros autores que consideran que la L1 tiene mayores repercusiones en el aprendizaje de la L2 como en la *Full Access/full transfert Hypothesis* de Schwartz y Sprouse (1996) (Håkansson 2013: 119).

Es de notar que hasta ahora las investigaciones en el ámbito de la PT se centran sobre todo en la producción oral con una gran cantidad de investigaciones que han mostrado evidencia translingüística de los estadios previstos en la PT con aprendices de alemán, italiano, japonés, inglés, sueco, chino, árabe, danés y noruego.

Respecto al español L2, Bonilla (2015) ha delimitado los 5 estadios previstos. En el primero, los aprendices se limitan a producir lemas, es decir, palabras o expresiones

formulaicas y no se produce ningún intercambio de información o unificación. En el segundo los aprendices empiezan a producir secuencias (*strings*) basadas en el orden de palabras canónico que implica un ensamblado prototípico (*mapping*) referido a los roles temáticos más importantes en el que el agente tiende a ocupar la posición inicial en una c-estructura con la función de sujeto: la hipótesis de alineamiento no marcado (Pienemann, Di Biase y Kawaguchi 2005: 229, cit. en Bonilla 2015). Por otro lado, se desarrollan los procedimientos de categoría como, por ejemplo, el uso del plural.

En el tercer estadio los aprendices son capaces de utilizar locuciones preposicionales, interrogativos, o adverbios delante del orden canónico. Por otro lado, se realizan los procedimientos de concordancia en el ámbito de un sintagma, por ejemplo, entre determinante y sustantivo como en: *Por las tardes a veces vamos al cine. / Tengo los pantalones rojos.*

En el cuarto, la información dentro de la oración puede ser intercambiada entre sintagmas, por ejemplo, entre sujeto y verbo. Aunque el español sea una lengua *pro-drop*, el sujeto a menudo se explicita para aclarar (conectar referencias) o con énfasis pragmático (por ejemplo, para contrastar el foco) (Zagona 2002: 25, cit. en Bonilla 2015: 58). Aparece también en este estadio la concordancia del complemento predicativo: *Los pantalones son rojos.*

En el estadio 5 se pasa al procedimiento S, que implica que los aprendices son capaces de utilizar cláusulas subordinadas, por lo que distinguen entre cláusula principal y subordinada y entre indicativo y subjuntivo.

En el estudio realizado, se constata que los estadios aparecen en el orden de la PT. Respecto a la adquisición de un estadio a la vez, se encontró evidencia de transiciones de la sintaxis entre el 1 y el 2, el 2 y el 3 y el 3 hacia el 4 y el 5 y no entre el 4 y el 5, porque este último estadio todavía no estaba consolidado en los aprendices. No se encontró evidencia de un estadio 4 independiente para la sintaxis. Para individuar las predicciones en el orden de las palabras en español Bonilla se basó en los principios generales previstos en la PT. Por otro lado, el orden canónico para el estadio 2 en español es VO (no SVO), dado que raramente se explicita el sujeto en esta lengua. Se verificó que la sintaxis emerge antes que la morfología (Bonilla 2015: 732), lo cual concuerda con lo que sostiene Slabakova a propósito de esto: «the syntax-before-morphology view» (2013: 10) (cfr. § 1.4.1.).

Para terminar, es importante considerar que a pesar de la gran cantidad de estudios en el ámbito de este modelo con datos orales y escritos, muchos estudios solo se ocupan de un número reducido de estructuras y no existe todavía una visión global de cómo estos procedimientos de procesamiento se desarrollan y cuál es el motor del cambio (Håkansson 2013: 124).

1.4.8. El enfoque de la Teoría de los sistemas dinámicos

La teoría de los sistemas dinámicos fue desarrollada por Verspoor, De Bot y Lowie a partir de la obra pionera de Larsen-Freeman (1997) y se propone como una teoría global del aprendizaje en L2 capaz de englobar otras teorías que conciben el desarrollo lingüístico como resultado de la interacción entre aspectos culturales y materiales del entorno. Sus representantes sostienen que enfoques como el ecológico¹⁵ (Kramsch 2002; van Lier 2000), el sociocultural, y las teorías *emergentistas*¹⁶ y cognitivas (basadas en el uso y la no modularidad) y también las distribucionales¹⁷ son compatibles con este enfoque (De Bot *et al.* 2013: 199).

Este modelo apareció primero en una rama de las matemáticas. Las principales características de los sistemas son: la completa interconexión de todas las variables que hacen difícil prever resultados a largo plazo; el alojamiento de los sistemas en sistemas de orden superior; la preferencia de los sistemas de ciertos estados incluido el caos como estado preferido; el “butterfly effect” por el que las condiciones iniciales podrían dar lugar a consecuencias dramáticas a largo plazo; el cambio constante y la reorganización autónoma

¹⁵ Se comienza a hablar de *ecolingüística* a partir de los setenta, pero en la práctica el enfoque toma pie a partir de los noventa. Esta corriente se basa en: 1) un enfoque holístico que se interesa por las propiedades contextuales de lengua y comunicación; 2) cada cosa es parte de un todo, por ello, se describen los fenómenos lingüísticos de forma interconectada, interdependiente e interaccional; 3) valoración de la diversidad; 4) valoración de la teoría de los sistemas dinámicos (van Lier 2003: 5) adopción de un punto de vista dialógico del lenguaje y 6) énfasis en el contexto, y en la inclusión del punto de vista del observador (investigador) (Kramsch y Steffensen 2008: 17-9).

¹⁶ El *emergentismo* se presenta como un enfoque heterogéneo hacia la cognición que enfatiza la interacción entre el organismo y su entorno y que rechaza la existencia de facultades o capacidades predeterminadas; de hecho, estas corrientes tienen en común el rechazo de la GU. Existen fundamentalmente dos vertientes: 1) “nativist emergentists” representada por O’Grady y colaboradores y 2) “empiricist emergentism” cuyo principal representante es N. Ellis (1998 y sig.) (Gregg 2003: 95-6).

¹⁷ El *distribucionalismo* inicia en EEUU a partir de los trabajos de Bloomfield (1933) y, sobre todo, de Z. Harris (1954) y propone un método de análisis llamado método distribucional, «que parte de la observación y cuantificación en términos de frecuencia de las producciones lingüísticas con el objetivo de desvelar su estructura interna» (Martí *et al.* 2012: 543). Bloomfield propone que la lingüística se limite a describir el habla, el lenguaje, al margen de toda consideración mentalista. Posteriormente este enfoque influye en el desarrollo de los estudios de corpus y de fraseología.

de los sistemas. Por último, los sistemas naturales tienden a pararse, cuando no se les añade más energía.

La DST considera que la complejidad constituye la modalidad más adecuada para subrayar la gran cantidad de variables que influyen en el aprendizaje lingüístico, por ello se critican las corrientes de investigación que ven el aprendizaje de forma predeterminada y establecida como el modelo de procesamiento de la información (o IP) (De Bot *et al.* 2007: 7).

Siguiendo la tradición de la lingüística funcional y cognitiva de modelos como «emergentism, and processing theories such as the competition model», considera que el proceso de adquisición y de desgaste (*attrition*) lingüístico es mucho más imbricado, complejo e incluso impredecible respecto a una visión lineal (De Bot *et al.* 2007: 7) En cambio, hasta ahora ha dominado en las ciencias cognitivas y en la psicolingüística un enfoque secuencial predeterminado. En cambio, con la metáfora de la danza se hace alusión a la complejidad de patrones impredecibles que pueden resultar de la interacción entre dos interlocutores o más cuando la interacción se amplía. Por otro lado, se hace referencia a la multimodalidad y a las dinámicas interactivas de regulación y de creatividad en el contexto:

The interaction in dyads is multimodal: voice, rhythm and facial expressions interact to create mutual understanding and agreement on steps to take. There is constant adaptation and change, but it is often unclear which partner is the initiator of change. Perfect dancers show what in developmental studies has become known as interactional synchrony, the seamless understanding between partners that are mutually attuned in the interactional process. Like in all other forms of communication, dancers go through waves of synchrony and asynchrony, and they are constantly adapting to repair asynchrony. (De Bot *et al.* 2007: 9).

La mayor crítica que se le puede hacer al IP es que considera que las palabras contienen el significado. En cambio, sirven para construir el significado: «Signals, words, gestures and expressions do not mean: they are prompts for the construction of meaning» (Waters y Wilcox 2002: 644, cit. en De Bot *et al.* 2007: 9). La teoría del procesamiento de la información¹⁸ (IP) se suele conectar con la gramática universal en la que la creatividad se atribuye al sistema de la lengua, mientras que en la teoría de los sistemas dinámicos es una característica de la interacción que se regula entre los interlocutores (Shanker y King 2002: 608).

¹⁸ Cfr. 1.4.6.

Es de notar que la visión nativista de la GU no es compatible con la DST. A este propósito, Larsen-Freeman constata que «[g]rammar is regarded as epiphenomenal, a by-product of a communication process. It is not a collection of rules and target forms to be acquired by language learners. Language, or grammar, is not about having; it is about doing: participating in social experiences» (2002: 42), lo cual constituye una tendencia compartida: la lengua no es una entidad autónoma, sino un medio para comunicar que recoge las necesidades y deseos de sus hablantes. A través del uso se constituye su representación.

En cuanto al aprendizaje lingüístico, en la DST se entiende el “crecimiento” como un efecto intrínseco del proceso de crecimiento o disminución de una o más propiedades (Van Geert 1995: 314). Para que se produzca un crecimiento, se necesita que haya algo que pueda crecer (condición mínima) y la intervención de recursos internos (capacidad de aprender, tiempo, conocimiento conceptual, motivación, etc.) y externos (espacio explorable, tiempo invertido por parte del entorno para apoyar ese aprendizaje, recursos informativos externos como la lengua utilizada por el entorno, recursos motivacionales como refuerzo y recursos materiales como libros o TV, etc.).

Los recursos se caracterizan por ser limitados e interconectados en un sistema dinámico. Por ello, los recursos tienen que tener un valor mínimo y, por otro lado, pueden compensarse, por ej., con el esfuerzo puede compensarse el limitado input del entorno.

Este proceso dinámico de interacción con el entorno se constata en los datos recogidos por Hirsh-Pasek *et al.* (1999). Dejando por sentado que un proceso de carácter distribucional¹⁹ guía el aprendizaje lingüístico, estos investigadores descubrieron que los niños tienden a prestar mayor atención a estímulos particulares de carácter diferente en su evolución. De hecho, en los primeros meses de vida aprenden a segmentar la información prosódica y fonológica que les permite reconocer las palabras. Sin embargo, estos segmentos no son desde el principio símbolos, sino meras asociaciones sonido-objeto. Además, las señales en las que se basan para asociar estos sonidos con los objetos difieren según la edad: a 12 meses el niño es sensible a lo que sobresale desde un punto de vista perceptivo, pero hacia 19-24 meses el niño presta mayor atención a las señales sociales como la mirada.

¹⁹ En base a la frecuencia de uso los niños interiorizan la lengua como *chunks* (trozos) o *strings* (secuencias) (aprendizaje asociativo), lo cual en el proceso evolutivo permite la interiorización sucesiva de las categorías y relaciones posibles (syntaxis) de un determinado sistema lingüístico.

En fin, la base que promueve el aprendizaje de palabras son los principios de aprendizaje inmaduro de palabras asociado con las formas fonológicas que han aparecido durante la fase de análisis fonológico y prosódico. Solo hay evidencia de que los niños empiezan a aprender gramática, cuando tienen la base para desarrollar los morfemas gramaticales y son sensibles al orden de palabras en la frase.

Respecto al ambiente, hay que tener en cuenta que cuando dos individuos están interconectados y tienen situaciones más propicias pueden tener un mejor resultado en cuanto al crecimiento.

Por otro lado, hay que tener en cuenta también el concepto de *carrying capacity* que hace referencia al grado de conocimiento que el niño puede alcanzar en una determinada estructura interconectada de recursos que se configura como un *cognitive ecosystem* (Van Geert 1994: 314). Así, por ejemplo, la aparición de la oración con varias palabras coincide con una disminución del crecimiento léxico en la fase de frases con una palabra a diferencia de la fase anterior en la que hay un aumento progresivo de adquisición de léxico.

El modelo de DST considera que los sistemas se mantienen gracias a un flujo de energía. En este caso los sistemas cognitivos dependen de limitados recursos como la memoria, la atención, la motivación, etc., por lo cual la variabilidad es parte del desarrollo y la variación no se considera “ruido”, sino que es inherente a las propiedades de un sistema en devenir. Esa variabilidad proporciona información sobre la flexibilidad y la adaptación al contexto y sobre el momento evolutivo (transición). En este sentido, De Bot *et al.* concluyen que:

From a DST perspective, a language learner is regarded as a dynamic subsystem within a social system with a great number of interacting internal dynamic sub-sub systems, which function within a multitude of other external dynamic systems. The learner has his/her own cognitive ecosystem consisting of intentionality, cognition, intelligence, motivation, aptitude, L1, L2 and so on. The cognitive ecosystem in turn is related to the degree of exposure to language, maturity, level of education, and so on, which in turn is related to the *social ecosystem*, consisting of the environment with which the individual interacts. For any system to grow, a minimal amount of force or resources is needed. In addition, resources are compensatory (2007: 14).

Este modelo nos lleva a la necesidad de considerar que el aprendizaje es un proceso y no solamente un producto, por lo cual, la valoración de una ejecución en un momento dado proporciona una visión incompleta del desarrollo (Lowie y Verspoor 2015: 65). Además, es necesario considerar el desarrollo individual que es algo que no tenían en cuenta los estudios sobre la adquisición, dado que sus resultados se basaban en las medias de los grupos y

muchos individuos no quedaban representados (p. 67); en cambio es necesario reflejar la variabilidad que depende de la cantidad de subsistemas imbricados:

Similar to dynamic systems in the physical world, languages consist of many embedded subsystems. Linguistic subsystems are for instance the phonology, the morphosyntax, and the semantics of a language, which in turn consist of subsystems for different languages in a multilingual speaker (see Lowie & Verspoor, 2011). The language system itself is embedded as a subsystem in the larger cognitive system, which is embedded in a person's body and mind. An individual person is an embedded subsystem of a small circle of language users, embedded in a language community, etcetera. An important distinction between traditional models of language processing and the dynamic approach is that the subsystems are open modules (Lowie y Verspoor 2015: 73).

En este sentido, es posible que los diferentes subsistemas crezcan con índices diferentes a lo largo del tiempo y presenten un desarrollo no lineal. A este respecto, la literatura utiliza el término *trade-off*²⁰. Por ejemplo, De Bot *et al.* (2013: 215) citan el caso de un estudiante holandés de nivel avanzado en inglés que cuando producía textos académicos alternaba entre la focalización en el léxico o en la sintaxis, como si hubiera una relación asimétrica competitiva entre la longitud de la UT (medida de complejidad sintáctica) y la relación *type/token* (medida de creatividad léxica). Así que cuando la calidad de la escritura académica aumentaba, se sacrificaba el desarrollo en uno de las dos medidas. Asimismo, De Bot *et al.* recuerdan otro estudio de Spoelman y Verspoor (2010) sobre un principiante holandés de finés en el que se constató que a medida que las palabras adquirían complejidad, los sintagmas nominales y las oraciones también la adquirían, de lo que se deduce la existencia de una relación de simetría de apoyo. Sin embargo, la complejidad del sintagma nominal y de la oración se alternaban como si hubiera rasgos competitivos en lo referente a la mejora mutua a lo largo del tiempo.

Para terminar, cabe añadir que el modelo de los sistemas dinámicos es compatible con el modelo lingüístico de la gramática cognitiva de Langacker (2008), porque pone en relación de forma adecuada el lenguaje con la cognición y la conceptualización humana. La suposición básica es que la lengua está en función de la creación de significado, por ello se rechaza la modularidad del lenguaje y su independencia de otros tipos de cognición. Es más, se sostiene que en la lengua influyen la cognición y las habilidades de procesamiento y en ella se reflejan los procesos de categorización, conceptualización, imaginación y esquematización. Además se prevé un continuum de las construcciones en todos los niveles

²⁰ Cfr. el capítulo 3 en el que se afronta el tema de la compensación o *trade-off* en las dimensiones que forman parte de la complejidad lingüística.

(morfema, palabra, colocación, frase, secuencia formulaica, subordinada, oración y discurso) (De Bot *et al.* 2013: 209).

1.5. Aspectos psicológicos del aprendizaje lingüístico

En el epígrafe anterior hemos aludido a cómo algunas orientaciones actuales en la adquisición de segundas lenguas (ASL) han recogido dentro de sus paradigmas ciertos aportes de la psicología, por lo cual nos ha parecido oportuno profundizarlos de forma más detallada e integrarlos en un modelo más amplio. A este respecto, es de notar que el proceso de aprendizaje lingüístico (y el aprendizaje en general) es un proceso complejo que es el resultado de la intervención de una serie de variables. Por tal razón, en este epígrafe nos ha parecido necesario abordar de forma sistemática las relaciones existentes entre aprendizaje lingüístico y aspectos cognitivos. Para ello, será necesario conocer cómo nos pueden ayudar las investigaciones a entender cuál es el papel de los diferentes tipos de procesamiento de la información, los diferentes tipos de memoria involucrados, el papel de la atención y los tipos de aprendizaje que derivan.

En primer lugar, nos referimos al panorama que delinea Ortega (2009: 82-3) respecto a los aportes de la corriente conocida como *Procesamiento de la información (Information Processing)* que se desarrolla en los setenta, a partir de la revolución cognitiva que se produjo en los cincuenta, en contra del reduccionismo comportamentista. Como consecuencia, empezó a concebirse la mente humana como un procesador simbólico que realiza representaciones mentales y se interpone entre el input y el output. A partir de aquí se empieza a tener en cuenta la *actuación* (no el comportamiento), es decir, se pueden realizar inferencias sobre los procesos mentales a partir de lo que es observable, mientras que los sujetos realizan una tarea, en lugar de pararse en el comportamiento externo del sujeto como respuesta a un estímulo.

1.5.1. La representación de la información y su procesamiento

En las teorías de la información se distingue entre *representación* y *acceso* (o *procesamiento*). En el primer caso se hace referencia al conocimiento y su clasificación y en el segundo, a la posibilidad de localizar esa información. Asimismo, la representación lingüística puede ser de tres tipos: gramatical, lexical y esquemática o relacionada con el

mundo (*world related*). Nuevos conocimientos sobre la L2 se almacenan en la mente y debe existir la posibilidad de tener acceso a este para poder recuperarlo cada vez que sea necesario en las actividades de comprensión o producción.

El procesamiento (o acceso) de la información puede realizarse a través de un mecanismo automático, fluido (inconsciente) o controlado y voluntario (consciente). La cognición humana se caracteriza por una interacción entre estos dos tipos de procesamiento:

Automatic processes require small effort and take up few cognitive resources, and therefore many automatic processing routines can run in parallel. During automatic processing cognitive activation is triggered bottom up by exogenous sources in the environment (something outside the processor, that is, some aspect of the data in the input or environment). By contrast, controlled processing is activated top-down, endogenous sources (by something inside the processor, that is, voluntary, goal-directed motivation in the individual's mind), and it is handled by what we call the central executive (Ortega 2009: 83).

En la práctica el procesamiento voluntario interviene cuando no han sido activadas rutinas automáticas, porque se trata de nuevo conocimiento, o bien porque se presenta un problema durante el procesamiento automático (por ejemplo, en el caso de que en la situación comunicativa se presenten ruidos contra los que se tiene que luchar para entender los sonidos discontinuos que podemos deducir del interlocutor) (p. 84).

En suma, los procesos controlados permiten la autoregulación, pero requieren mucho más esfuerzo y recursos cognitivos, y por ello no pueden producirse en paralelo, sino que son seriales. Por tal razón, pueden sufrir bloqueos, dado que cuando se atiende una cosa, es necesario desatender otra. Es necesario establecer prioridades y dejar que algunos procesos esperen en línea. Es decir, se trata de un modelo de capacidad limitada de procesamiento.

1.5.2. La implicación de los diferentes tipos de memoria en el aprendizaje

Pasemos ahora a los diferentes tipos de memoria. En primer lugar, si se tiene en cuenta el factor temporal, se habla de memoria sensorial (1-2 segundos), a breve plazo (18-20 segundos) y a largo plazo (duración permanente). A su vez, la memoria a largo plazo se divide en memoria *explícita*, *declarativa* o *narrativa*, que se ocupa del almacenamiento de datos a través del lenguaje, y memoria *implícita* o *automática*, que se refiere a las habilidades o destrezas, a cómo hacer las cosas.

Así pues, la memoria *narrativa* es intencional y puede ser de dos tipos: *semántica* y *episódica* (Tulving 2002). La primera almacena el conocimiento del lenguaje y el mundo: hechos, ideas y conceptos. Por otro lado, la memoria *episódica* es autobiográfica, pues se refiere a los hechos vividos en un determinado tiempo y lugar. Al parecer desde un punto de vista evolutivo, se cree que la memoria *episódica* surge a partir de la *semántica* y posee una importante función, pues les proporciona a los seres humanos la posibilidad de re-experimentar conscientemente experiencias pasadas y pensar en el futuro (Tulving 2002: 6, cit. en Ortega 2009: 88). En el aprendizaje lingüístico la memoria autobiográfica es fundamental, por ejemplo, en el aprendizaje de léxico que puede almacenarse y recuperarse mejor debido a las circunstancias especialmente significativas que ha vivido un individuo.

En cambio, la memoria *procedimental* es incidental, nos permite aprender cosas sin darnos cuenta y sin grandes esfuerzos: montar en bicicleta, esquiar, etc. Se trata de una memoria que incluye aprendizajes complejos que no podemos verbalizar, por ejemplo, los niños aprenden las reglas gramaticales, pero no son capaces de enunciarlas.

Al parecer estas dos memorias a largo plazo se hallan localizadas en diferentes partes del cerebro: la narrativa en el hipocampo y la procedimental en la neocorteza y se complementan pues la *narrativa* se ocupa de la representación consciente, por ejemplo, se refiere al almacenamiento del léxico, mientras que la memoria *procedimental* ayuda a consolidar habilidades y hábitos de aprendizaje.

En este sentido, desde hace algunos años se ha comenzado a hablar de conocimiento explícito y conocimiento implícito en el aprendizaje. Ambos juegan un papel importante y su interacción mutua da lugar a un mayor éxito del proceso de aprendizaje; de hecho, el conocimiento explícito o declarativo es el conocimiento consciente de reglas y rasgos de una L2 de los que el aprendiz puede dar cuenta (e incluye el metalenguaje), mientras que el conocimiento implícito o procedimental se refiere a la información de la L2 que es procesada de manera intencionada o no, automática y no consciente (vocabulario, estructuras).

Además, es necesario abordar el papel de la memoria de trabajo que se ocupa del acceso y la manipulación de la información y cuya capacidad es limitada, contrariamente a la memoria a largo plazo que se ocupa de la representación y es ilimitada. Es como una especie de “mesa de trabajo” en la que se promueve el desarrollo de habilidades y en la que el conocimiento es codificado (y recuperado) desde la memoria a largo plazo (Robinson 2005: 304). Es decir, esta memoria es importante para almacenar provisionalmente el conocimiento

y también para integrar información nueva con información almacenada en la memoria a largo plazo. En la memoria de trabajo tienen lugar dos tipos de procesamiento de la información: controlados y automáticos. Su función es fundamental para el desarrollo del proceso cognoscitivo, pues como sugiere Ellis (2005: 337) «is the home of explicit induction, hypothesis formation, analogical reasoning, prioritization, control, and decision making. It is where we develop, apply, and hone our metalinguistics insights into an L2. Working memory is the system that concentrates across time, controlling attention in the face of distraction» (cit. en Ortega 2009: 90).

Como decíamos, un aspecto de primordial importancia es que la memoria de trabajo posee una capacidad limitada. En concreto, en condiciones normales la información puede ser recordada durante alrededor de 2 segundos. Después de este breve lapso de tiempo, la representación se olvida rápidamente, a menos que pueda tener lugar un ensayo subvocal llamado “phonological loop” de manera que esa información se pueda almacenar en la memoria a largo plazo (Baddeley 2007). Otra característica es su activación temporal hasta el punto de que Cowan (2005) supera la distinción tradicional entre memoria a largo plazo y memoria de trabajo y sugiere que la memoria de trabajo es la parte de la memoria que se activa durante el procesamiento de un acontecimiento (cit. en Ortega 2009: 90).

1.5.3. El papel de la atención en el aprendizaje

Desde mediados de los años noventa en el campo de la ASL se produce un gran interés respecto al estudio de la memoria de trabajo y de las diferencias individuales. Se ha constatado una capacidad menor de esta en la L2 respecto a la L1, aunque con el pasar del tiempo a medida que la L2 se desarrolla, esta diferencia de actuación se acorta (Ortega 2009: 91). Por ello, posteriormente se ha abordado el papel que desempeña la atención en las potencialidades de esta memoria. Por lo tanto, algunos investigadores han hecho hincapié en que las diferencias individuales no radican en la cantidad de ítems que puede almacenar la memoria de trabajo, sino en la capacidad de mantener un control de la atención para mantener la información activa, de manera que se pueda acceder a ella rápidamente. En este sentido, la mayor capacidad de la memoria de trabajo se perfila como un procesamiento dinámico que no está relacionado con un almacenamiento de la memoria más amplio, sino con una mayor habilidad de controlar la atención (Engle 2002: 20, cit. en Ortega 2009: 93).

En cuanto a las implicaciones de la atención en el proceso de aprendizaje, es de notar que esta es limitada y selectiva, por ello durante el procesamiento solo una tarea puede ser realizada cada vez. Asimismo, la atención es voluntaria por lo cual depende de un control de arriba abajo (*top-down*) en el que influyen los objetivos e intenciones individuales. Por último, la atención ejerce un control de acceso a la conciencia que en la investigación ha sido utilizado en protocolos en voz alta de manera que los investigadores puedan acceder a las percepciones conscientes, pensamientos o sentimientos de los individuos, mientras que estos atienden a un determinado aspecto de una tarea o bien a través de otro método retrospectivo (p. 94).

1.5.4. Diferentes tipos de aprendizaje: incidental, implícito y explícito

Ha habido una serie de investigaciones que se han ocupado del impacto en el aprendizaje lingüístico de diferentes grados de atención que se refieren al aprendizaje *incidental* (en el que se aprende sin intención, mientras que se realiza otra actividad), el aprendizaje *implícito* (sin una atención controlada, sin proporcionar reglas o sin pedir a los aprendices que las encuentren) y el aprendizaje *explícito* (proporcionando reglas o solicitando que se encuentren). A este respecto, Ortega (2009: 107) indica los aportes de tales investigaciones hasta ahora de la siguiente manera:

- Es posible el aprendizaje incidental (sin intencionalidad) en L2, por ejemplo, se aprende vocabulario nuevo mientras se lee por placer. No obstante, se aprende más rápidamente, mejor y más cuando se aprende intencionalmente.
- La cuestión de la intervención de la atención en el aprendizaje ha sido muy debatida. Algunos investigadores consideran que es suficiente la *detección* (una especie de registración sin la necesidad de atención focal), mientras que otros consideran que para que el aprendizaje se produzca, es necesario darse cuenta (o *noticing*), es decir, se necesita una detección y una activación de la atención.
- Respecto a la intervención de la conciencia, es de notar que, aunque desde un punto de vista metodológico la ausencia de conciencia no es posible (grado cero), en las investigaciones en L2 se han alcanzado puntuaciones más altas en las actividades de posttest cuando existe conciencia, lo cual implica que la presencia de *awareness* (consciencia) y *noticing* (darse cuenta) ayuda en el aprendizaje.

- A propósito del aprendizaje sin reglas, se ha constatado que sin reglas es posible un aprendizaje de bajo nivel de tipo asociativo²¹ que se apoya en procesos inducidos por los datos mediante la memoria. En cambio, con las reglas el proceso de aprendizaje se apoya en procesos conceptuales dirigidos y apoyados en la atención consciente. Los dos tipos de procesamiento respecto a los nuevos datos de una L2 pueden provocar aprendizaje y pueden interactuar. Es decir, se puede producir una interacción entre el procesamiento asociativo y el conceptual. Queda todavía por aclarar si todos los aspectos de una L2 pueden aprenderse de forma implícita, o bien si existen algunos aspectos de especial complejidad que requieren un procesamiento conceptual, para que se puedan producir asociaciones y representaciones.

1.5.5. La integración de los aspectos cognitivos y emotivos en el aprendizaje mediante la teoría del código múltiple

El panorama delineado, se puede integrar con el aporte de Wilma Bucci, una psicoanalista norteamericana, que integra los aportes de la psicología cognitiva con el psicoanálisis en un modelo conocido como la *teoría del código múltiple* que hace referencia al modo en que los seres humanos representan y procesan la información. Ese procesamiento tiene lugar de dos modos básicos: el *subsimbólico* (o no simbólico) y el *simbólico* (que posee una modalidad verbal y otra no verbal). Los tres sistemas se hallan conectados mediante el proceso referencial que conecta todos los tipos de representaciones unas a otras y a las palabras (Bucci 2002: 767-8). En concreto, esta autora habla de subsimbólico como una dimensión imprescindible del aparato psíquico, que no se puede considerar inferior respecto al pensamiento representable. Simplemente se trata de «deseos y emociones a los que el sujeto no puede darles un nombre» (Bucci 2001). Los esquemas emocionales están compuestos de componentes de los tres sistemas. Un funcionamiento adaptivo depende de la integración de sistemas con los esquemas de las emociones (Bucci 2002: 768).

El procesamiento simbólico no verbal y verbal se conoce usualmente como las «modalidades comunicativas mediante imágenes y palabras». Desde una perspectiva del procesamiento de la información, los símbolos son entidades discretas con propiedades de

²¹ En relación con este tipo de aprendizaje se halla el desarrollo del *Emergentismo*, que hace alusión a una serie de teorías cognitivas que hacen hincapié en la adaptación emergente y dinámica del individuo anclada en el contexto, es decir: conciben el aprendizaje como un proceso asociativo, probabilístico y racional basado en el uso.

referencia y generatividad, es decir, hacen referencia a otras entidades y pueden combinarse hasta generar variedades infinitas de nuevas formas (p. 768). En cambio, el procesamiento subsimbólico²² es “analógico”, porque no existe una discreción²³ de los signos, representaciones y procesos. Se trata de un procesamiento sistemático que se produce en un nivel sensorial, visceral, motorio, etc., es decir: con sonidos, olores y sensaciones de diferente tipo.

En la práctica, la actividad subsimbólica entra en juego cuando realizamos actividades como: degustación de un vino, la percepción del viento o de una melodía o bien, el reconocimiento de una voz familiar. Además, es responsable de habilidades complejas en el atletismo o en el trabajo creativo en las ciencias o en las artes. Se trata de actividades que pueden comunicarse directamente a través de esa modalidad sensorial o indirectamente a través de representaciones “analógicas” en otras modalidades. En general el procesamiento subsimbólico se relaciona con la capacidad individual de conocer los estados corporales propios y la capacidad de responder a las expresiones faciales y corporales de los demás, aunque no seamos capaces de transformarlas en unidades discretas o categorizarlas en formas simbólicas (Bucci 2002: 770).

Normalmente reconocemos este procesamiento de la información como «intuiciones o la sabiduría del cuerpo». En este sentido, para conectar el procesamiento analógico del sistema subsimbólico a los elementos discretos del código verbal, son fundamentales las imágenes. Sus características sensoriales facilitan la conexión con el modo subsimbólico. Por otro lado, al tratarse de elementos representacionales discretos (símbolos no verbales), las imágenes se conectan más fácilmente con los símbolos del código verbal (p. 771).

El modelo de Wilma Bucci surge en un contexto psicoanalítico de carácter psicoterapéutico, pero consideramos que puede configurarse como un modelo más general aplicable a la decodificación e interiorización de una L1 o de una L2. Si queremos conectar nuestra exposición con lo expresado en el sub-epígrafe anterior, podemos terminar diciendo que el procesamiento simbólico (verbal y no verbal), se relaciona con el aprendizaje conceptual que se ocupa de las representaciones mentales, mientras que el sub-simbólico (o no simbólico) se refiere a un procesamiento automático (relacionado con la memoria

²² El procesamiento subsimbólico se basa en la concepción de la ciencia cognitiva del procesamiento de la información distribuido en paralelo (PDP o *parallel distributed processing*).

²³ Como Saussure (1965) había descrito, la lengua constituye un sistema de elementos discretos, es decir: independientes entre sí y claramente delimitados unos de otros.

procedimental) que, desde nuestro punto de vista, puede incluir el procesamiento asociativo (distribucional o *data-driven*) que está relacionado con la interiorización automática de trozos de lengua o *chunking*, pero también puede incluir el procesamiento automático de otro tipo de información relacionada con las sensaciones y las emociones.

La ventaja del modelo del *código múltiple* es que se puede considerar un modelo comprensivo que explica cómo el ser humano procesa la información en general no solo los aspectos cognitivos, sino también los emotivos cuya función es tan importante no solo en el aprendizaje, sino también en la vida de los seres humanos en general.

Asimismo, a la luz del papel que desempeña la memoria procedimental, se pueden entender mejor aspectos como la empatía²⁴, y otros fenómenos pre-asociativos como la *habituación* y la *sensibilización*²⁵ cuya repercusión puede ser también muy importante en el proceso de aprendizaje.

Por último, vemos que el procesamiento en paralelo de carácter no simbólico y simbólico se refiere a los frasemas en los que las secuencias de elementos o *chunks* se van adquiriendo mediante un aprendizaje asociativo (*data-driven* o distribucional), pero al mismo tiempo entra en juego la representación cognitiva o simbólica en la que varios elementos corresponden a un concepto único, por ejemplo, en la locución verbal *andar por las ramas* o en *ir al grano*.

1.5. La enseñanza de la gramática

Después de analizar los aspectos más importantes que han llevado a un cambio de óptica en el campo de la adquisición de L2 en el que se presentan varios modelos, nos ha parecido oportuno dedicar un epígrafe a la didáctica de la gramática.

Dado que la escritura es un constructo complejo (cfr. § 2.1.), es importante en momentos separados prestar atención a los diferentes subconstructos que la componen, de modo que

²⁴ El ser humano está normalmente programado para una relación empática de acogida hacia sus semejantes como muestran los estudios sobre las “neuronas espejo” que han sido descubiertas por un grupo de neurocientíficos italianos (Gallese y Rizzolatti). Constituyen la correlación neurobiológica de aspectos como la sintonización interpersonal y emotiva y pueden contribuir a esclarecer la cuestión de la recepción de la obra de arte y la participación del espectador (Barioglio 2015: 101).

²⁵ La *habituación* es el proceso que conlleva a una reducción de la capacidad del estímulo de producir una respuesta (por ejemplo, un ruido constante progresivamente tiende a ser percibido menos intenso de lo que es). El proceso opuesto es la *sensibilización* que consiste en un aumento de la capacidad de un estímulo de producir una respuesta.

los aprendices presten atención solo a ciertos aspectos cada vez y no queden saturados desde un punto de vista cognitivo. En este sentido, uno de los aspectos sobre los que se basa la escritura es la gramática, es decir, el conocimiento de las reglas de una lengua. Como veíamos más arriba, muy variadas han sido las posiciones a lo largo de la historia.

Respecto al método adoptado en una clase de L2 para la didáctica de la gramática, es de notar que el método elegido está relacionado con el punto de vista de cómo el profesor considera que los aprendices pueden procesarla.

Virtually every practical decision the instructor makes from the conception of the syllabus (Grundy 2004) to the design of the activities themselves (Achard 2004) implement a set of hypotheses about the nature of gramatical organization and the manner in which its units are learned, whether these hypotheses are explicitly stated or not (Achard 2008: 432).

Con el pasar del tiempo se ha pasado de una enseñanza centrada en la gramática, a una enseñanza que relegó la gramática a un segundo plano (en algunos métodos comunicativos) durante los ochenta para volver a recuperar su enseñanza. Por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza del español L2 con enfoque comunicativo, es de destacar la contribución de Matte Bon (1998) que aboga por «una gramática que aspire a generar autonomía» en el aprendizaje mediante una serie de pautas referidas a la enseñanza de la gramática que deberían llevar a:

- Distinguir claramente el elemento o mecanismo analizado de lo que aparece a su alrededor en los ejemplos que se proponen.
- No limitarse a analizar los usos más comunes en oraciones sin contexto.
- No perderse en proporcionar clasificaciones que no ayudan a entender el funcionamiento de la lengua desde la perspectiva de un extranjero.
- Proporcionar información sobre el funcionamiento real de la lengua y no pararse en descripciones demasiado vagas.
- Analizar la lengua desde una doble perspectiva: buscar el valor esencial de cada operador o mecanismo y estudiar los diferentes operadores o mecanismos contrastándolos entre sí.
- Tener claras en todo momento las fronteras existentes entre la lengua y el mundo extralingüístico.
- Y, por último, proponer análisis contrastivos para concienciar a los aprendices de las analogías y las diferencias en el funcionamiento de la L2 con respecto a la L1, pero no en forma de listas de parecidos y diferencias superficiales entre las dos lenguas,

sino que, siguiendo las propuestas de Henri Adamczewski²⁶, es oportuno proporcionar al discente herramientas para que pueda observar y descubrir cómo funciona la lengua y desarrollar sus hipótesis e intuiciones sobre cada nuevo fenómeno.

Asimismo, en el ámbito internacional en diferentes corrientes en los modelos de ASL se declara un interés por la gramática cognitiva, que tiene en cuenta el procesamiento cognitivo de los aprendices. En cualquier caso, a pesar de un gran auge en la investigación, Mitchell (2000: 297) considera que la lingüística aplicada todavía no ha encontrado evidencia para poder aconsejar un modelo de lengua en el que pueda basarse la pedagogía gramatical; una detallada selección y secuenciación de los ítems gramaticales que se deberían enseñar; la utilidad del conocimiento metalingüístico en el aprendizaje de una LE y las formas más útiles de *feedback* correctivo. En cualquier caso, según Mitchell (p. 297) hay una serie de sugerencias acreditadas que derivan de ideas compartidas internacionalmente como:

- grammar teaching should be planned and systematic, driven by a strategic vision of eventual desired outcomes (a lesson form general ‘school effectiveness’ research);
- grammar teaching should nonetheless be ‘rough tuned’, offering learners at slightly different stages a range of opportunities to add increments to their grammar understanding (‘teachability’ Research);
- grammar teaching may involve acceptance of classroom codeswitching and mother tongue use, at least with beginners (instructional medium research);
- grammar teaching should be “little and often”, with much redundancy and revisiting of issues (‘language flood research’);
- text based, problem-solving grammar activities may be needed to develop learners’ active, articulated knowledge about grammar (sociocultural research);
- active corrective feedback and elicitation will promote learners’ active control of grammar (research on corrective feedback, recasts, etc.);
- grammar teaching needs to be supported and embedded in meaning-oriented activities and tasks, which give immediate opportunities for practice and use (task-based learning research).

En cualquier caso, un profesor debería poder realizar decisiones en cada preciso momento y elegir el método didáctico que mejor pueda adaptarse a sus aprendices, al tiempo a disposición y a los objetivos que se han de alcanzar. Por ello, Mitchell (297-8) considera que:

Effective teachers at work are making local, moment-to-moment decisions of a very complex kind. These decisions are partly guided by their strategic view of desired learning outcomes, and partly by their internalized theories of learning. However, they are also guided by their knowledge of individual

²⁶ Este tipo de gramática estudia las operaciones metalingüísticas que intervienen en la creación de un enunciado y se interesa por las grandes tendencias que caracterizan la arquitectura gramatical de cada lengua, así como de las características comunes de las lenguas.

pupils and their moment-to-moment 'reading of pupils' developing understanding and skill, as well as their current level of interest and task involvement (Gipps 1999).

Para poder utilizar el tiempo en clase de forma más provechosa, se puede pensar en la elaboración de actividades cerradas de revisión con soluciones que los estudiantes puedan utilizar por cuenta propia para automatizar los conocimientos lingüísticos, sobre todo cuando se trata de ciertos aspectos problemáticos como los errores morfosintácticos que son los más difíciles de detectar (cfr. cap. 6).

Por último, cabe recordar que no basta conocer las reglas de una lengua para usarla de forma correcta, sino que es necesario utilizarla constantemente, para que el conocimiento se automatice gracias a la intervención de la memoria procedimental (Levelt 1989) y para ello es fundamental la producción lingüística. Además, el acto de escritura que consiente una mayor reflexión explícita, que depende del tiempo a disposición, hace que la lengua adquiera una función metacognitiva que contribuye a que el aprendiz mejore su conocimiento de la lengua y su *output*.

1.6.1. La sintaxis dentro del modelo de referencia para la enseñanza, el *Marco*

Como complemento de nuestra exposición, consideraremos la contribución del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) que desde su publicación en inglés y francés en 2001 se ha convertido en un punto de referencia para instituciones y administraciones educativas, los medios de comunicación y los docentes no sólo en el ámbito europeo. Se han sucedido numerosos estudios y se ha traducido a más de 40 lenguas y está disponible en español desde 2002 (Figueras 2008: 26).

La sintaxis se halla englobada en el *Marco* dentro de la competencia gramatical que, a su vez, es una componente de las competencias lingüísticas que forman parte de las tres sub-competencias en las que se divide la competencia comunicativa, a saber: las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas (2002: 103). Como es sabido, las competencias lingüísticas se dividen en: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

El *Marco* subraya la complejidad de los sistemas lingüísticos de cada sociedad, que es la causa de las dificultades que los usuarios pueden encontrar al usar la lengua que, en realidad, nunca se termina de dominar completamente, porque «cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación» (p.103).

En concreto, la competencia gramatical se define de forma esencial como «el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos» (p. 107), lo cual denota una posición que se entronca con el enfoque funcionalista. En concreto, intuimos una referencia al conocimiento explícito (la representación mental del conocimiento gramatical), pero sobre todo a la actuación concreta que se realiza usando la lengua.

Además, el *Marco* distingue entre la *gramática* de una lengua y la *competencia gramatical*. La primera es «un conjunto de principios que rige el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí» (p. 107), mientras que la segunda «es la capacidad de comprender y expresar significados» mediante frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios. Además, advierte que esa competencia se aleja de un uso que se base en la mera memorización y reproducción de fórmulas fijas.

El *Marco* declara su neutralidad respecto a cualquier modelo gramatical y simplemente recoge la división tradicional en morfología y sintaxis delimitando los campos. La primera se ocupa de la organización interna de las palabras, de su proceso de formación y de sus irregularidades.

Se alude a la *morfofonología*, que se ocupa de la variación condicionada fonéticamente de morfemas, por ejemplo, de los casos en los que un mismo morfema se pronuncia de maneras diferentes por vulgarismo: (como, por ejemplo, el morfema de participio en *-ado* > *-ao*: *Se ha acabao ya*), o por ultracorrección (el morfema *tras* > *trans* -: *Estaba transtornado*). En cambio, «la sintaxis se ocupa de la organización de palabras en forma de oraciones en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que conlleva, y a menudo se presenta en forma de conjunto de reglas» (p. 109).

Por otro lado, de forma bastante evidente el *Marco* recoge el aporte de la gramática *funcional* y la *cognitiva* al indicar que «la *competencia léxica*, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales» (*Marco* 2002: 105).

De hecho, los *elementos gramaticales* (p. 106) que pertenecen a clases cerradas de palabras son, por ejemplo:

- artículos (el, la, los, las...)
- cuantificadores (algo, poco, mucho...)
- demostrativos (este, esta, estos, estas...)
- pronombres personales (yo, tú, él, ella, nosotros...)
- pronombres relativos y adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo)
- posesivos (mi, tu, su...)
- preposiciones (a, ante, bajo, cabe, con, contra...)
- verbos auxiliares (ser, estar, haber...)
- conjunciones (y, o, pero, aunque...)

Por otro lado, la distinción entre palabras *léxicas* o *nocionales* y palabras *gramaticales* es fundamental para calcular la densidad léxica y la riqueza léxica considerando la proporción entre el número de palabras no gramaticales (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos) y el número total de palabras de un texto.

El *Marco* no se pronuncia sobre la valoración de las gramáticas y de los modelos a los que estas hacen referencia, ni de «preconizar el uso de ninguna». Asimismo, se reconoce que la gramática de cualquier lengua es enormemente compleja y hasta ahora no se ha llevado a cabo un tratamiento exhaustivo o definitivo.

Una vez más el *Marco* se hace eco de una serie de tendencias compartidas por todas las vertientes de la gramática funcional y la gramática cognitiva al subrayar la importancia del uso, de un enfoque de abajo arriba (*bottom up*) que favorece una óptica descriptiva (no prescriptiva) con un enfoque más pedagógico.

La mayoría de los estados nacionales ha intentado establecer una forma normalizada de la lengua, aunque nunca exhaustivamente pormenorizada. Para su presentación, el modelo de descripción lingüística utilizado para la enseñanza del corpus lingüístico en cuestión sigue siendo el mismo modelo que se empleó para las lenguas clásicas ya muertas. Sin embargo, este modelo “tradicional” fue rechazado hace más de cien años por la mayoría de los lingüistas profesionales, que afirmaron que las lenguas había que describirlas tal y como existen en el uso y no como alguna autoridad cree que deberían ser descritas, y que el modelo tradicional, al haber sido desarrollado para un tipo concreto de lenguas, resultaba inadecuado para la descripción de sistemas lingüísticos que tienen una organización muy diferente (*Marco* 2002: 106).

En ese sentido, es de destacar la evolución que ha experimentado el *Manual de la nueva gramática de la lengua española* (2010) con un enfoque más descriptivo que registra usos y variedades diatópicas.

1.6. Conclusiones

A modo de conclusión de este primer capítulo, proponemos una visión de conjunto. No siempre la comunicación entre los diferentes modelos lingüísticos, la investigación en el campo de la ASL y la didáctica han mantenido relaciones estrechas, sobre todo teniendo en cuenta que la investigación en el campo de segundas lenguas empieza propiamente a partir de los años setenta.

Dicho esto, se puede ver que el modelo lingüístico que quizás goce de mayor interés actualmente en el campo de la didáctica de L2 es el de la lingüística cognitiva y así lo declaran explícitamente, por ejemplo, los representantes del enfoque sociocultural y el de los sistemas dinámicos (De Bot *et al.* 2013: 210):

Hopper's line of thinking is in line with DST in that it considers language and language change a result of interaction with the environment and internal reorganization. Implicit in this view is that the present level of change depends critically on the previous level of change. Grammaticalization studies (Byber 2008; Hooper 1996) have shown how established patterns in language may change through use, overuse and abuse, often starting with a small change in one part of the system, which then will affect other parts of the system.

Por otro lado, de los enfoques propuestos en el campo de la ASL el modelo que se configura de forma más estructurada para dar respuesta a la complejidad de la adquisición es el de los sistemas dinámicos que podría englobar a modelos de medio alcance caracterizados por su interés en aspectos sociales, cognitivos o contextuales (De Bot *et al.* 2013: 200), pero también a otros modelos que se ocupan de aspectos más específicos.

Así pues, aunque existan divergencias entre los enfoques contemporáneos de la ASL, en cuanto a presupuestos teóricos referentes al modelo lingüístico de referencia y sus características (universalismo, naturaleza del *input*, interacción social, modularismo) o la naturaleza del factor que determina el cambio y la evolución lingüística (Rothman y VanPatten 2013: 247), no necesariamente son incompatibles (p. 251). De hecho, hay algunos modelos que se configuran más bien como técnicas que podrían utilizarse en la clase de L2 para trabajar determinados aspectos, por ejemplo: las estrategias propuestas por la teoría del procesamiento del Input y la teoría sobre la adquisición y optimización del conocimiento procedimental (o *Skill Acquisition Theory*).

En fin, partiendo de la constatación de una conceptualización de lengua basada en el uso y en la comunicación (para la creación de significado), es fundamental contar con

actividades significativas que es lo que propone la metodología comunicativa y el enfoque por tareas, que dicho sea de paso, es el enfoque didáctico aconsejado por muchos de estos modelos de ASL, incluida la teoría de la procesabilidad (Keßler, Liebner y Mansouri 2011: 149 y sig.).

Dado que el objetivo de este trabajo de investigación se refiere al estudio de la complejidad lingüística, a la luz de los aportes de la investigación en el campo de la ASL y en la didáctica de L2 hemos querido subrayar algunos aspectos que han de tenerse en cuenta para contribuir al desarrollo de la complejidad sintáctica, a saber:

- El aprendizaje de la sintaxis plantea una mayor complejidad respecto a otros aspectos lingüísticos por las relaciones lógicas implicadas que pueden sobrecargar la memoria de trabajo y por la escasa prominencia (*salience*) de los morfemas (funcionales) indicadores.
- La adquisición de la sintaxis precede al de la morfología funcional.
- La necesidad de considerar el aprendizaje lingüístico como un proceso y no como un producto.
- La alta velocidad del proceso de producción lingüística.
- La tendencia inicial del aprendiz a focalizar y procesar solo el significado.
- El papel de la memoria procedimental en la consolidación de las estructuras lingüísticas y la necesidad de prever actividades de automatización. Es por ello que el uso del teatro en L2 puede ayudar a que el aprendizaje gramatical deje de ser un “drama”, precisamente mediante el uso de actividades dramáticas²⁷ (Even 2011). mediante las que la memoria procedimental se activa de forma evidente.
- La importancia de proponer actividades de reestructuración para erradicar representaciones erróneas como *language/metatalk*, o el *feedback* de profesores y compañeros, pero también actividades de producción escrita como herramienta

²⁷ A tal propósito, Even (2011: 304) considera que

Drama pedagogy makes extensive use of one of the most fundamental elements of drama: the dialogue. Learners act and react spontaneously in staged situations, using not only their intellectual faculties, but also kinesthetics and body language; facial expressions, gestures, modulations of voice, movement, etc. In collaboration with each other, they construct characters, develop situations, and change the course of action. The unforeseen nature of dramatic improvisations holds their attention, gives them ownership, and promotes intense engagement with the unfolding plot. The ordinary classroom becomes a forum for learners to develop their own voices, invent and shape their own personae, and adopt their own attitudes towards given situations. Kinesthetic, social and empathic learning moments make for intensive and lasting language learning experiences that go far beyond the stilted dialogues of traditional textbooks.

metacognitiva para que los aprendices se apropien de las estructuras lingüísticas y del léxico de la lengua meta, lo cual tendrá efectos en su procedimentalización.

- La existencia de varios tipos de procesamiento de los aspectos lingüísticos en relación a los diferentes tipos de memoria: conceptual (simbólico) y asociativo (no simbólico).
- La interacción entre conocimiento explícito e implícito.
- La importancia de la sintonización de las actividades didácticas con el proceso adquisitivo de los estudiantes, de manera que se respete su desarrollo cognitivo y evolutivo (cfr. la hipótesis de la enseñabilidad de Pienemann).
- El grado de dificultad que deben tener las actividades, para que se consiga un efecto a largo plazo en el aprendizaje.
- La interrelación léxico-sintáctica (percibida como una interfaz o un continuo dependiendo de los modelos de referencia).

Por último, cabe señalar que la complejidad de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje nos hace poner en duda la universalidad a la que aspiran algunos modelos (generativismo, procesamiento del input o la teoría de la procesabilidad). En este sentido, hay investigadores que consideran que la distribución fija en estadios independientemente de otros factores como, por ejemplo, la lengua materna puede ser consecuencia de una idealización²⁸. Asimismo, otros investigadores consideran que el establecimiento de etapas fijas es fruto de una extremada simplificación de la realidad (De Bot *et al.* 2007: 18) o un sesgo de la teoría de referencia (Lowie y Verspoor 2015: 78-9).

²⁸ A este respecto, Rod Ellis considera que «the notion of stages of development constitutes an idealization. I will draw on work in the philosophy of science that has examined the nature of and the need for idealization in scientific inquiry to argue the case for maintaining the long-held claim that SLA is characterized by universal, fixed sequences of acquisition» (2015: 182-3).

CAPÍTULO 2

En torno a la complejidad del proceso de la producción escrita

2.1. Introducción

La escritura se configura como un constructo complejo dentro del cual existen otros subconstructos. Tomar conciencia de esa complejidad y utilizar estrategias didácticas apropiadas puede contribuir a mejorar la competencia escrita (dentro de la cual se halla la complejidad sintáctica) de los aprendices, porque, de esa manera, se ponen las bases para que los aprendices adquieran un andamiaje cognitivo que les permita moverse con mayor seguridad en el proceso de la escritura y utilizarla como medio ideal para aprender contenidos y lengua. En otras palabras, la escritura puede convertirse en una herramienta cognitiva fundamental no solo para consolidar los conocimientos lingüísticos (y la competencia lingüística), promover el avance de la interlengua, y proporcionar mayor seguridad a los aprendices, sino también para desarrollar su creatividad y su autoestima como escritores. Y es que saber escribir es una capacidad fundamental en nuestra vida personal, en nuestra carrera profesional y en nuestra identidad social (Hyland 2011: 17), pero también en la constitución de la propia identidad.

A lo largo de los años ha ido evolucionando el concepto de literacidad y se ha visto que el individuo a medida que se va introduciendo en nuevos contextos académicos y profesionales se debe familiarizar con prácticas literarias que se integran con las aprendidas precedentemente en casa, en la escuela o en otros contextos laborales y, de esa manera, se añaden «specialised literacies to the basic functional demands of reading and writing in contemporary societies» (Hyland 2011: 17).

Por este motivo, podemos considerar que la competencia escrita es compleja (variedad de componentes implicadas), pero también porque comprende las demás competencias (lectora, auditiva y de producción oral) (Cassany 1999: 39). Asimismo, se trata de una habilidad en la que intervienen *microprocesos* y *macroprocesos*, pues influyen en ella tanto aspectos técnicos de carácter lingüístico y cognitivo, como aspectos contextuales que tienen que ver con el estatus de que goza la práctica de esta competencia en un determinado contexto y sociedad y con las disposiciones en juego en el seno del sistema educativo en el que esa práctica tiene lugar.

Por otro lado, hay que tener en cuenta la repercusión de la naturaleza de la tarea, así como los aspectos didácticos oportunos como la exposición a muestras lingüísticas representativas, la gradualidad, y el *feedback* correctivo (del profesor o de otros pares) que pueden contribuir al desarrollo del proceso que comprende aspectos que pueden explicitarse, pero también incluye otros que aluden a una dimensión más individual que tiene que alcanzar el individuo mediante el ejercicio de la práctica escrita.

Asimismo, intervienen otros aspectos relacionados con el proceso comunicativo y con la toma de conciencia del lector y de la recepción y decodificación de la información. En este sentido, es fundamental la representación que el aprendiz se hace de su potencial audiencia.

También hay que considerar si la escritura se realiza en un contexto de aprendizaje de segunda lengua (contexto SL) o de lengua extranjera (contexto LE), pues en el primer caso el aprendiz se halla en un contexto natural en constante contacto con la lengua que está aprendiendo por ser habitual de la sociedad donde reside, mientras que en el segundo caso la lengua estudiada no es la lengua materna de las personas de la sociedad en la que el aprendiz estudia y, por ello, las oportunidades de practicarla se suelen restringir al contexto de aprendizaje (Cumming 2009: 112). Como consecuencia, en este contexto se hace necesaria una mayor atención a la consolidación de los aspectos lingüísticos y discursivos mediante actividades que lleven a la *procedimentalización* de la competencia escrita.

Otro aspecto fundamental se refiere a la distinción fundamental entre la enseñanza de la escritura en L1 y en L2, por ello se ha apuntado a la necesidad de considerar la noción de multicompetencia que puede ser más apropiada para el análisis y valoración de las producciones en L2. También hay que tener en cuenta la función que puede tener la lengua materna en el desarrollo de la escritura en L2 por la posibilidad de transferencia de estrategias.

En definitiva, es importante considerar que el proceso de escritura es dinámico, en el sentido de que dura toda la vida, pero también en el sentido de que es cíclico y recursivo, por lo cual, constituye una herramienta metacognitiva mediante la cual es posible tomar en consideración una serie de aspectos que no se suelen focalizar durante la producción oral, dada su velocidad. En síntesis, cada acto de escritura ofrece una ocasión para reflexionar y consolidar ciertos aspectos lingüísticos y para aumentar la confianza de los aprendices y su capacidad de autonomía.

2.2. Características del proceso de producción escrita

En este apartado se pasará revista a los diferentes aspectos que forman parte del proceso de aprendizaje de la escritura que influyen en las características del producto final. Se trata de un panorama complejo que los profesores deberían tener en cuenta a la hora de enseñar cómo escribir.

Así pues, haremos referencia a aspectos contextuales, cognitivos y emotivos que repercuten en el éxito que puede tener una producción escrita, dadas sus características técnicas y su eficacia comunicativa.

2.2.1. La influencia de los microprocesos y de los macroprocesos en la escritura

Los *microprocesos* comprenden los tipos de textos, las actitudes y los procesos cognitivos que una persona debe adquirir y aprender a controlar para producir textos escritos en una lengua. Por otro lado, con el término *macroprocesos* se hace referencia a todas aquellas políticas, circunstancias educativas, recursos y contactos que pueden tener repercusiones en la escritura en LE que cambian de nación en nación, niveles y sistemas educativos, así como en las subculturas existentes dentro de ellos (Cumming 2009: 217-8).

A este propósito, es de notar cómo los recursos y la organización pueden variar según factores de carácter sociolingüístico, histórico y económico que orientan el aprendizaje de las lenguas extranjeras y la práctica de la escritura en LE mediante las políticas educativas de cada sistema escolar, lo cual puede repercutir en cuestiones como la educación de los profesores, los currículos, los materiales de instrucción o las prácticas pedagógicas. A este respecto, Cumming sostiene (2009: 217-8):

At a macrolevel are educational and professional policies (both nationally and institutionally), the resources and standards applied to implement these policies (such as teacher education, curricula and instructional materials, pedagogical practices, or requirements to publish or report on work in writing), norms for written genres of established discourse communities, and international trends such as the increasing spread and local diversification of lingua franca like English.

Por ello, es de especial interés considerar que las prácticas aconsejables en un sistema no pueden aplicarse en otro de forma automática como considera Pearson Casanave (2009) a propósito de la aplicación de metodologías comunicativas en un sistema educativo acostumbrado a prácticas más tradicionales como es el caso de profesores que trabajan en

Japón después de haber realizado una formación en programas occidentales (normalmente norteamericanos). A este respecto, la autora considera la importancia de adaptación de los profesores al contexto de modo que se puedan utilizar las estrategias más adecuadas para promover la escritura, aunque ésta deba limitarse a la práctica de la *escritura para aprender*, porque no es posible dedicar tiempo a *aprender a escribir*:

(...) in addition to knowing the whys and hows of teaching process writing (for example) teacher need to be prepared not to have opportunities to teach writing, let alone process writing, and to have an idea of what they can do, or will be required to do, instead. They need, in short, to learn how to negotiate the local institutional culture (Tudor, 2003; Van Lier, 2004), which can include the reality of teachers' having little power within a system to be able to make changes of any kind without risking losing their jobs. Moreover, because so few opportunities may exist for these teachers to instruct students in the specifics of writing, taking a writing-to-learn approach, in the sense of helping students build fluency and confidence in their L2 and of interacting with particular content, may make more sense than a leaning-to-write approach (Pearson Casanave 2009: 271).

Por su parte, Cumming (2009) hace notar que con el pasar del tiempo en el ámbito educativo ha aumentado el interés por la escritura en LE, sobre todo en inglés, lo cual ha llevado al establecimiento de niveles curriculares estatales y un inicio precoz de la LE. Además, se ha extendido un uso de pedagogías que enfatizan el proceso de composición y las tareas académicas o comunicativas más realistas (al lado de análisis de textos o modelos retóricos más tradicionales).

En suma, hay que distinguir los contextos en que *aprender a escribir* en LE tiene lugar. No obstante, puede haber aspectos comunes con el aprendizaje en situación SL, como la necesidad del aprendizaje de la escritura en un registro académico como consecuencia de presiones institucionales. Ese es el caso de los estudiantes cuyas carreras se realizan directamente en inglés, o bien de los estudiosos que trabajan en universidades en las que se exige que los resultados de las investigaciones se publiquen en revistas internacionales, como en el estudio de Flowerdew y Li sobre las universidades chinas (2009).

Por otro lado, hay que considerar que aprender a escribir en la escuela o en el instituto debe prever la necesidad de adaptarse al contexto y combinar exigencias institucionales (el aprendizaje de ciertas tipologías textuales de carácter académico) con prácticas que deben ser fruto de una negociación con los aprendices. Es significativo lo que sostenía Leki (2001) a propósito de las consecuencias institucionales relacionadas con la introducción de la escritura en programas escolares en países en los que el inglés no es una lengua dominante como una acción coercitiva de arriba hacia abajo:

the need to justify the large investment required on the part of institutions and individuals in order to teach L2 writing, the right to resist center imposed materials and methods, the need for a dialogue with students about the role of writing in their lives, and the need to make L2 writing enhance learner options rather than limit them (Leki 2001: 197, cit en Manchón 2009: 3).

De lo que se deduce que es preferible promover un movimiento de abajo hacia arriba partiendo de un diálogo con los aprendices sobre la base del papel que la escritura desempeña en sus propias vidas para promover un abanico de opciones y, de esa manera, potenciar el desarrollo de la escritura.

2.2.2. Procesos cognitivos de la escritura

La escritura es un proceso en el que el autor recurre a una serie de actividades cognitivas desde que se crea la necesidad comunicativa hasta que se emite el texto. A partir de los años sesenta empezó a haber una serie de estudios psicolingüísticos basados en el comportamiento de diferentes tipos de escritores.

El modelo más divulgado ha sido el de Hayes y Flower (1980) o Flower y Hayes (1981) que concibe la redacción como una actividad con objetivos retóricos e identifica tres procesos principales: planificación, traducción y revisión que comprenden otros procesos específicos como: la generación de ideas, la formulación de objetivos, la evaluación de producciones intermedias, etc. No se trata de un modelo secuencial (pre-escritura, escritura, re-escritura), sino que es recursivo y no lineal, dado que se contempla una interacción y un orden variado e indeterminado entre los diferentes procesos que hoy se suelen denominar: planificación, textualización y revisión (Cassany 1999: 57-8).

La revisión del modelo de Hayes (1996) le otorgó una mayor envergadura respecto al modelo precedente, dado que en su modelo se integraron aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales, se dio centralidad a la memoria de trabajo y se consideraron las formas visoespaciales de la escritura como se puede apreciar en la figura n. 2.

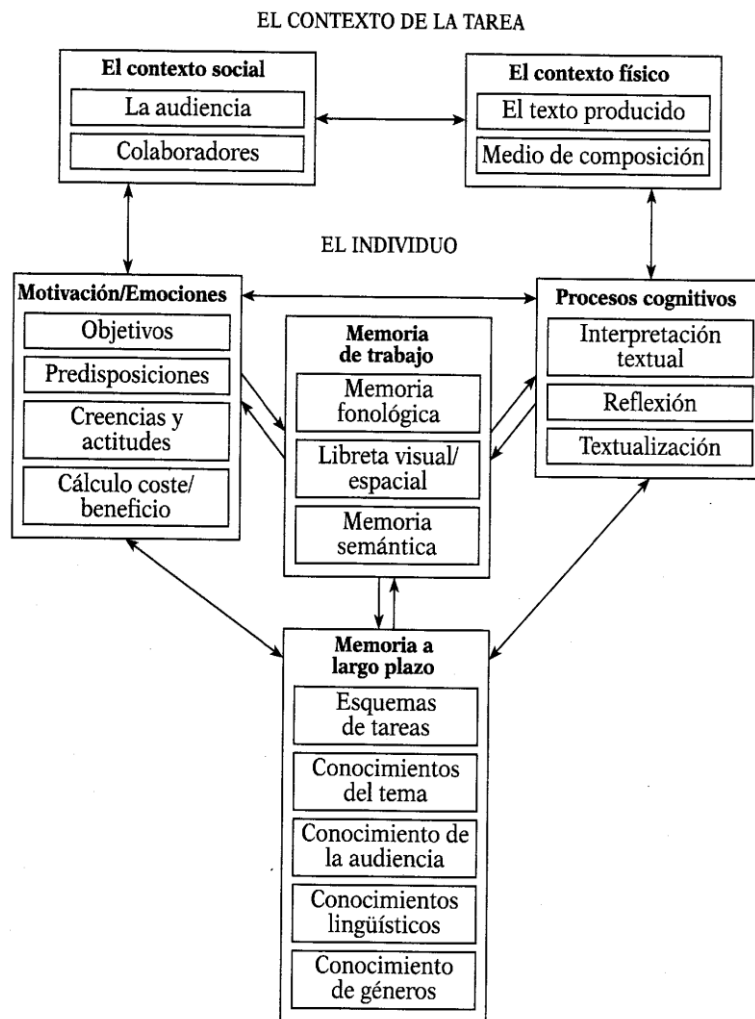


Figura 2.1: Modelo cognitivo de la composición escrita (Hayes 1996)

Dicho modelo toma en consideración el papel que desempeña el contexto sociocultural (audiencia, coautores) y el contexto físico (medio de composición) en la escritura. En el primer caso se tiene en cuenta la importancia del análisis de la audiencia final del texto y de la interacción entre colaboradores. En el segundo caso, se consideran tanto el contexto de producción (entorno físico, ámbito laboral, personal), como los instrumentos (ordenador, programas).

Respecto a la contribución individual, destaca la interacción entre los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales (almacenados en la memoria a largo plazo) que mantienen un cierto paralelismo durante el proceso de escritura. Estos diferentes

componentes interactúan en la memoria de trabajo¹ que es el espacio al que el autor lleva los datos recuperados en la memoria a largo plazo y donde los procesa temporalmente mediante la aplicación de distintas tareas no automatizadas (Kellogg 1996: 59) que pueden ser cognitivas (razonamiento lógico, verificación semántica) o de control (por ej., recuperación de datos de la memoria a largo plazo, o gestión del conjunto de tareas no automatizadas).

La memoria de trabajo cuenta con memorias específicas (fonológica, semántica y visoespacial) y se caracteriza por su limitado espacio, lo cual puede dar lugar a que se provoque un estado de sobrecarga cognitiva, cuando los datos que se procesan desbordan su limitada capacidad. De hecho, es difícil atender todos los aspectos relacionados con la composición: ordenar datos, atender las implicaciones lógicas de carácter sintáctico, seleccionar el léxico y los morfemas adecuados, o cuidar la puntuación, lo cual puede influir en que se desatendan algunos de estos aspectos.

Como hemos visto en § 1.5.2., la memoria a largo plazo es de dos tipos: explícita (declarativa o narrativa) e implícita (o procedimental). En la primera se guardan los datos lingüísticos (gramática y léxico conocido) y extralingüísticos (enciclopedia personal) que se utilizan durante la actividad de escritura. En el modelo de Hayes (1996) también se incluyen otros conocimientos como los géneros discursivos o los tipos de audiencias, etc. Por su parte, en la memoria procedimental se conservan esquemas de tareas que constituyen “paquetes de información” procedimental (instrucciones), para llevar a cabo actividades como lecturas de gráficos, revisión, linearización, etc. Según Hayes, la experiencia escritora almacenada a lo largo del tiempo en la memoria a largo plazo desempeña un papel importante en el desarrollo de la competencia escrita (Cassany 1999: 61).

En el modelo de Hayes se muestra lo difícil que es separar los aspectos emotivos y motivacionales de los cognitivos; de hecho, el autor considera la influencia de las predisposiciones (motivación, interés, emociones), las creencias o actitudes (valores positivos como confianza en el aprendizaje o negativos como la desconfianza en él), la formulación de objetivos y el cálculo entre coste/beneficio (o elección del método).

Hayes hace hincapié en el papel que desempeña la lengua oral como mediación de los procesos cognitivos que intervienen en la fase de composición; de hecho, la lengua oral puede presentarse como: vehículo de transmisión de datos recogidos; forma discursiva del

¹ Cfr. § 1.5.2. en el que se describe la función de los diferentes tipos de memoria.

texto que se redacta; instrucciones orales para la realización de la tarea; vehículo de comunicación para la composición colaborativa entre pares; estrategia de evaluación compartida o bien, subvocalización de un autor para valorar el propio escrito (pp. 62-3).

En cuanto a los procesos cognitivos, en los siguientes epígrafes se analizarán los tres implicados, a saber: la interpretación textual, la reflexión y la textualización o producción de textos.

2.2.2.1. Interpretación textual

La interpretación textual se ocupa de realizar representaciones mentales de inputs verbales o no. Algunas tareas son: la lectura, la comprensión oral o el examen de gráficos (barrido o *scanning*) o la lectura de borradores (implicados en la revisión). En este ámbito Hayes (1996) se refiere a tres tipos de lectura: leer para comprender textos (diferentes al de la composición); leer para comprender la tarea (entender la consigna) y leer para evaluar el texto (que está elaborando el autor). Esta última lectura se diferencia de una lectura de comprensión en la que el lector se concentra en la comprensión y se percata de aspectos superficiales como faltas ortotipográficas y gramaticales o datos equívocos y en el caso de que constituyan una dificultad para comprender el texto, busca alternativas coherentes para interpretar el escrito y luego las olvida. Por otro lado, en la lectura de revisión el autor lee para construir el significado y verificar si corresponde al texto planificado (intenciones) y para detectar desajustes relacionados también con la recepción del mensaje por el lector, el punto de vista ofrecido, la estructura, el género, el estilo, el registro, etc. (Cassany 1999: 66).

2.2.2.2. Reflexión textual

Mediante la reflexión se construyen representaciones mentales nuevas gracias al análisis, la descomposición, la transformación o reelaboración de inputs externos para crear nuevas versiones o productos de salida (*outputs*). Comprende tareas como la solución de problemas, la toma de decisiones o la elaboración de inferencias que pueden utilizarse durante la planificación.

Hayes distingue tres procesos básicos: la solución de problemas, la toma de decisiones y la inferencia. La solución de problemas consiste en elaborar mentalmente una secuencia de pasos con el fin de conseguir un objetivo: elaborar un escrito, realizar un esquema, expresar

una idea, etc. La toma de decisiones consiste en evaluar las opciones posibles para un hecho y elegir una, mientras que la inferencia consiste en elaborar información nueva a partir de la vieja. En concreto, se pueden «expandir o desarrollar datos ya conocidos que puedan esconder implicaturas, presuposiciones o puntos de vista encapsulados» (Cassany 1999: 68). Se trata de un proceso útil durante la producción del texto en el que el escritor se plantea qué quiere saber el lector y durante el proceso de descodificación cuando el lector se plantea qué quiso decir el autor.

Es de notar que la reflexión que se desarrolla dentro de la mente del autor se combina con la interpretación y la producción escrita:

Así en la búsqueda bibliográfica es frecuente que un individuo lea índices o sumarios de artículos (interpretación) y que infiera el tema o el interés del mismo (reflexión) y que tome decisiones sobre dónde continuar la búsqueda (reflexión); del mismo modo, en un torbellino de ideas, la generación de ideas de la memoria a largo plazo (reflexión) alterna con su anotación (producción) (Cassany 1999: 68).

Basándose en las investigaciones de la ciencia cognitiva, Hayes (1996: 21) considera que la planificación es un tipo de solución de problemas (o *problem solving*). Comprende las operaciones necesarias para la elaboración de un texto que puede realizarse solo mentalmente mediante la memoria de trabajo (ideas, intenciones) o ayudándose de soporte gráfico pre-lineal (esquemas, listas, etc.), es decir, sin una elaboración gramatical (Cassany 1999: 68-9).

Los procesos que se suelen considerar en la planificación son: formulación de objetivos, generación de ideas y organización de estas. En este último proceso se organizan los datos recuperados de forma caótica en una estructura organizada siguiendo criterios relacionados con los objetivos.

A este respecto, Flower *et al.* (1989: 6-7) distinguen tres tipos de planificación:

la dirigida por el contenido o tema –*knowledge-driven*–, la dirigida por el esquema –*schema-driven*– y la constructiva –*constructive*–. En las dos primeras, el autor sigue de modo bastante literal las estructuras y los contenidos que tiene almacenados en la memoria sobre respectivamente, el tema del escrito o su estructura prototípica (instancia, narración, etc.), de manera que no se produce construcción del conocimiento, sino repetición de datos ya conocidos. En cambio, en la tercera, el autor adapta y reelabora sus conocimientos a la situación discursiva específica que se le plantea y crea contenido nuevo. Este último tipo se relacionaría con el modelo de transformar el conocimiento de Bereiter y Scardamalia (Cassany 1999: 70-19).

2.2.2.3. Producción textual

La textualización se ocupa de la generación de productos escritos (*outputs*), fónicos o gráficos, sobre la base de las representaciones mentales elaboradas mediante la reflexión. Aunque es difícil establecer modelos de comportamiento universales, diferentes investigadores han intentado proporcionar datos sobre cómo funciona esta actividad observando el comportamiento de los escritores. Por ejemplo, Hayes (1996) identifica 5 pasos en la generación de la prosa: 1) utilización de elementos (pistas) del plan del escrito y de la prosa elaborada hasta ese momento y recuperación de paquetes de contenido semántico, almacenados en la memoria a largo plazo; 2) posicionamiento de dichos paquetes en la memoria de trabajo; 3) elaboración verbal de dicho contenido y posicionamiento en una memoria articulatoria temporal (un *buffer*). La operación se repite hasta agotar el contenido semántico guardado en la memoria de trabajo o la capacidad de almacenaje del *buffer*; 4) articulación de forma vocal o subvocal de la forma verbal elaborada; 5) evaluación de dicha forma, si la valoración es positiva, se redacta; si es negativa, se repiten los pasos 3 y 4.

Las investigaciones de Kaufer, Hayes y Flower (1986) aportan datos importantes sobre la complejidad de la textualización y el uso funcional de la lectura y la oralización (Cassany 1999: 72) que resumimos a continuación:

- La prosa se realiza por partes o episodios delimitables.
- La elaboración del significado es independiente de la sintaxis, dado que se redactan frases sin haber determinado su valor semántico.
- La vocalización o sub-vocalización poseen un papel importante.
- Para la redacción de cada parte se recurre a datos de la memoria a largo plazo.
- El procesamiento de los datos se realiza en la memoria de trabajo.
- Durante el proceso el escritor lleva a cabo una evaluación continuada de los datos que planea añadir.

Por último, Bronckart *et al.* (1985) en sus estudios sobre el proceso de la escritura consideran la linearización que es el proceso, incluida la textualización, de transformar los planes y las ideas en una secuencia lineal de prosa. La dificultad radica en convertir planes que son representaciones mentales imbricadas y pluridimensionales en una secuencia unidireccional de signos verbales sometida a restricciones sintácticas, semánticas y estilísticas de la escritura (p. 73).

En la linearización, Bronckart *et al.* (1985) distinguen la referenciación o creación de estructuras proposicionales (que consiste en encontrar formas lingüísticas para realidades extralingüísticas) y la textualización o conversión en texto en la que entran en juego: la conexión mediante conectores; la cohesión de las proposiciones en una progresión temática (anáforas, articulación de tema y rema) y la modalización con la que se establece un anclaje del texto en la situación comunicativa. Respecto a la modalización, Cassany (2009: 55) especifica que «consiste en definir las marcas de expresión de los elementos contextuales (formas de referencia del autor, el destinatario, el texto, el tiempo, el espacio, etc.)» y tiene que ver con el uso de deícticos y otras estrategias directas o indirectas para indicarlos.

Un lugar central ocupa el proceso de revisión. Para entender cómo este proceso tiene lugar, el modelo CDO (comparar-diagnosticar-operar) de Berieter y Scardamalia (1987: 265-9) resulta de gran utilidad, porque los autores hacen hincapié en su funcionamiento recursivo, pues es un proceso que tiene lugar durante toda la composición, sobre cualquier producción intermedia o final y puede interrumpir otros procesos. En fin, «el proceso CDO se puede iniciar en cualquier momento y acabar, sea con o sin éxito, con el retorno al proceso que fue interrumpido (retorno al principio)» (Cassany 1999: 75).

En concreto, el modelo distingue dos representaciones mentales: la del texto intentado (el producto que se quiere conseguir) y la del texto actual (o borrador realizado). Hay una especie de interacción entre el texto actual o borrador que incluye las partes que se han elaborado hasta ese momento y el texto intentado que es una representación global de la unidad discursiva a la que se pretende llegar.

Se han encontrado diferencias entre los escritores expertos y los aprendices dado que los primeros disponen de diversos métodos para introducir cambios en el texto, mientras que los aprendices tienden a utilizar simplemente la tachadura de palabras (Flower 1981: 214).

En general, se reconoce que en la revisión se utilizan diferentes procesos cognitivos: evaluación, toma de decisiones, interpretación y producción textual. Hayes (1996) distingue 3 planos básicos que interactúan durante todo el proceso (Cassany 1999: 77):

- 1) el *control* estructural que dirige todo el proceso que es como un esquema de la tarea (en forma de instrucciones que se han de seguir) aprendido y almacenado en la memoria como consecuencia de experiencias precedentes;
- 2) los procesos fundamentales: interpretación, reflexión y producción;

- 3) los recursos: la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo (conocimientos aportados).

2.2.3. Aspectos culturales del proceso de escritura

Los estudios que derivan del “constructivismo social” han puesto en evidencia que el acto comunicativo es dinámico y abierto, de hecho, el significado de un mensaje no se halla encerrado en las palabras de un texto que se proporciona a los lectores, para que lo descodifiquen como si fuera un paquete, sino que solo existe en las mentes del autor y del lector y se construye durante su composición y lectura, gracias a la interacción entre el conocimiento previo o implícito y lo enunciado en un texto (Cassany 1999: 29-30).

Por tal razón, la lectura que cada lector hace puede variar en virtud de sus conocimientos previos e incluso una misma persona puede hacer lecturas diferentes a lo largo del tiempo, porque ha acumulado conocimientos o porque los ha olvidado. En este último caso la lectura de un enunciado –por ejemplo, un titular periodístico- puede perder coherencia (Cassany 2009: 30), porque los implícitos no se hallan al alcance del lector porque no forman parte de su experiencia o porque los ha olvidado.

Para ilustrar este proceso de construcción del significado, Linda Flower (1994: 53) elabora un diagrama en el que se destaca:

- 1) cómo el autor y el lector construyen el significado a partir de conocimientos y hechos provenientes del contexto social, las convenciones discursivas y el lenguaje. Además, en la situación concreta de comunicación del acto de escritura se activan un determinado conocimiento y un propósito y objetivos concretos.
- 2) cómo a partir del texto y de la situación comunicativa, de forma paralela el escritor y el lector elaboran una representación mental interna o redes de significado.
- 3) que los interlocutores pueden tener grados diferentes de conciencia sobre sus procesos constructivos.

En esa representación mental que el escritor tiene en cuenta en la fase de elaboración del texto, en referencia al aporte de Bakhtin (1979), Cassany sostiene que «resulta fundamental tener conocimientos culturales sobre los principales usos lingüísticos que ha tenido una lengua, para poder manejar el significado que adquieren las palabras cuando se usan en contextos nuevos» (1999: 35).

Por último, es de notar que en el ámbito de la escritura en contexto de LE se ha visto que pueden ser muy útiles los periodos de estancia en el extranjero para adquirir una representación mental de la audiencia y, de esa manera, mejorar el nivel de la L2. Es lo que se desprende de un estudio longitudinal realizado durante 3 años y medio por Sasaki (2009: 71):

The findings reveal that (1) the two factors of gaining L2 metaknowledge and L2 writing practice were especially helpful for developing L2 writing ability; (2) only those students who spend some time abroad formed an L2-related 'imagined community' that potentially motivated them to improve their L2 writing ability; (3) only those students who spent more than four months abroad became motivated to write better in L2 imagining the writing classes they took abroad; (4) after external factors started to impede their studying L2 writing, students needed intrinsic motivation to continue to improve.

2.2.4. Aspectos característicos del escritor competente

A partir de los años setenta una serie de psicólogos, pedagogos y maestros norteamericanos se interesaron por las microhabilidades y mediante la observación y la recogida de datos durante el proceso de escritura identificaron una serie de estrategias en el comportamiento de los escritores competentes. A este respecto, Cassany *et al.* (1994: 262-3) perfilan las características del buen escritor: es buen lector; tiene conciencia de su audiencia; planifica, revisa lo escrito con operaciones de revisión retrospectiva del texto (o *backtracking*) para comprobar que se ajusta a su propósito y conectarlo con lo que dirá a continuación; introduce modificaciones y mejoras que afectan sobre todo al contenido; modifica el esquema inicial durante la fase de redacción a medida que se le ocurren nuevas ideas (proceso recursivo, cíclico y flexible); utiliza estrategias de apoyo para resolver dificultades y puede valerse de recursos como gramáticas, diccionarios, etc. Por el contrario, los escritores aprendices reflexionan menos o nada, prescinden del lector, no releen, les cuesta revisar o releer y están obsesionados por la corrección gramatical y por rellenar la hoja en blanco.

El perfil que se delinea debe considerarse de forma global y no adoptarse como norma de conducta personal o didáctica, dado que pueden presentarse variaciones importantes teniendo en cuenta el estilo cognitivo individual y la personalidad de cada escritor (Jensen y De Tiberio 1984). Por ello, cada aprendiz a partir de la propia experiencia personal debe desarrollar su propio estilo de escritura.

2.2.5. Aspectos metacognitivos del proceso de escritura

En el contexto de LE la escritura se orienta mucho más hacia la lengua respecto a una tarea planteada en L1, y por ello, se presenta más como una tarea de *problem solving* de una serie de problemas lingüísticos que repercuten en una mayor solicitud de la atención con una posible sobrecarga de la memoria de trabajo, lo cual debería ser tenido en cuenta a la hora de pensar en la preparación que deberían tener los profesores respecto a la enseñanza de la escritura en LE (Manchón 2009: 12).

En la producción escrita entran en juego aspectos morfosintácticos que repercuten en la corrección y precisión, pero es importantísimo el acceso a un léxico relacionado con la tarea escrita, es decir, es fundamental promover la disponibilidad léxica (*lexical retrieval*) cuyo desarrollo depende de las redes léxicas que se van constituyendo en cada uno de los aprendices. Por esta razón, es oportuno fomentar sistemáticamente desde el nivel más elemental el aprendizaje léxico. De poco sirve la corrección gramatical si el aprendiente no posee los elementos léxicos suficientes para entender los mensajes y para formularlos, puesto que la información referencial de un texto está contenida en los lexemas.

Además, la escritura es una herramienta metacognitiva en varios sentidos. En primer lugar, constituye un medio para consolidar la L2. Dada la velocidad con la que tiene lugar el proceso de producción oral ilustrado en el modelo de Levelt (1989), el aprendiz no siempre es capaz de llevar a la práctica de forma correcta los conocimientos adquiridos en la L2 que se está aprendiendo por la falta de consolidación, es decir: porque es necesaria la *procedimentalización* del conocimiento explícito que se consigue mediante la práctica repetida. Por otro lado, es bien sabido que las reglas tienden a olvidarse, por lo cual el proceso de escritura (sobre todo cuando no existe una coerción temporal) permite la reflexión sobre las reglas y su revisión.

Asimismo, la escritura puede convertirse en un instrumento transformativo. En ese sentido, Rinnert y Kobavashi hablan de «the dynamic nature of writing practices related to changing social conditions and individual writing perceptions» (2009: 44).

2.3. Rasgos individuales en la producción escrita

En este apartado nos ocuparemos de otros aspectos individuales que influyen en la producción escrita final. Entre estos destaca la motivación de los aprendices, porque es el

motor que orienta el proceso de escritura. Asimismo, es de gran importancia el uso que los aprendices pueden realizar de la propia L1 como herramienta cognitiva en la organización de los contenidos que se quieren vehicular. Por otro lado, los estudiantes observando las tendencias de la L1 y de la L2 que están aprendiendo pueden de forma consciente o no, trasladar esas tendencias a la L2 que es objeto de aprendizaje. Por último, es necesario tener en cuenta la noción de multicompetencia en una sociedad que cada vez más frecuentemente se caracteriza por el plurilingüismo. Este concepto es importante, porque hace referencia a los recursos con los que cuentan los aprendices, pero al mismo tiempo apunta a la necesidad de tener en cuenta un modelo de hablante ideal que no sea el de un nativo.

2.3.1. La motivación en el proceso de escritura

En general podemos definir la motivación como el conjunto de variables que activan la conducta individual y la orientan en un sentido determinado para conseguir un objetivo. Hay dos tipos: intrínseca (la activación se halla relacionada directamente con el interés de aprender algo en sí mismo) y extrínseca (el aprendizaje se activa, porque se desea obtener un beneficio o recompensa). Referido a la escritura, podemos encontrar aprendices para los que escribir es una actividad agradable que con la ayuda del profesor o de forma autónoma conseguirán adquirir el código escrito y desarrollar sus propios procedimientos y estilos de escritura. En cambio, hay otros que no sienten ninguna motivación, por lo cual en ese caso el desafío para los profesores consiste en suscitar interés y crear motivación. A este respecto, Cassany *et al.* (1994: 259-260) indican que desde la infancia durante la clase dedicada a la asignatura de Lengua el niño (en su L1) debería descubrir

el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias (la imaginación, el humor, la diversión, etc.), la posibilidad de comunicarse a distancia, etc. En definitiva, los alumnos tienen que pasárselo bien escribiendo, lo que les hará sentir más ganas de escribir, y poco a poco, empezar a apreciar la escritura. No se tratará de motivar al alumno como de conseguir que el mismo desarrolle sus intereses.

En suma, desde el inicio es importante analizar cómo vive el alumno los ejercicios de redacción para entender si es un modo de expresión personal (de pensamientos, sentimientos y opiniones) o de proyección de su imaginación, o bien se trata de una actividad obligatoria desvinculada de sus intereses.

Asimismo, es importante compartir una serie de principios sobre los aspectos importantes de la escritura. En este sentido, aunque todos los aspectos tienen importancia, la organización de las ideas, el riesgo que toma el aprendiz, la originalidad, la coherencia y la cohesión son los aspectos que deberían tener la prioridad respecto a otros más formales como la acentuación o la preocupación excesiva por la gramática. No obstante, hay profesores y alumnos que piensan lo contrario.

Se debería dedicar tiempo a conocer qué concepto tienen los aprendices de la escritura para erradicar prejuicios como la creencia de que es un acto automático que consiste en llenar una hoja en blanco con letras, por ejemplo hay alumnos que:

no reflexionan demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre y se apresuran a llegar al final de la hoja (...) Los valores subyacentes a este comportamiento son: escribir es apuntar en una hoja en blanco todo lo que piensas sobre un tema, no se tienen que hacer faltas de ortografía, es importante hacerlo rápido, no es necesario rehacer o revisar el texto, hasta incluso creen que solo hacen borradores los que no saben escribir (Cassany *et al.* 1994: 261).

Otros prejuicios se refieren a considerar la centralidad del producto final y la existencia de un proceso de redacción homogéneo para todos los aprendices, la necesidad de corregir todos los errores y limitarse a una corrección gramatical poco individualizada. En cambio, es más importante fomentar los valores hacia la cultura impresa y la lectura y trabajar «con constancia para fomentar actitudes constructivas y positivas que animen al alumno a usar la lengua escrita, a leer y a escribir, y también a pasarlo bien haciéndolo» (p. 261).

En suma, la consideración de estrategias adecuadas es fundamental para promover la escritura incluso en contextos en los que inicialmente no parece posible por diferentes motivos: limitaciones del sistema educativo, tiempo disponible en clase, correcciones que puede realizar el profesor, alto número de estudiantes, etc. En este sentido, es representativa la posición de Pearson Casanave (2009: 272) que subraya el papel de la motivación intrínseca del profesor a propósito de las dificultades que tenían ciertos profesores japoneses en introducir la escritura en sus clases:

I tried to convince students to continue developing their own intellectual and educational attitudes, beliefs and knowledge, regardless of the day-to-day constraints on their own classes. As changed people, perhaps they could then change the lives of their own students, simply by being/modeling who they had become. If students are bored by a test-oriented curriculum, and many are, teachers have an obligation to help students discover the pleasures of reading and writing, and idealistic teachers can help do this.

Idealism should be part of every L2 teacher education program, along with an exploration of many local possibilities.

Por ello, es necesario que el profesor busque los mejores caminos para llevar a sus estudiantes hacia el cultivo de la escritura y sea capaz de motivarlos: en ciertos contextos ese es el mayor reto. Dado que el desarrollo de una LE es un proceso dinámico basado en el uso, la frecuencia del input y el uso son los factores más importantes para su éxito (Verspoor, Smiskova 2012: 19).

En suma, el cultivo de la producción escrita y el placer que se obtiene en la manipulación de la lengua es el medio más adecuado para generar la autoconfianza del aprendiz y la posibilidad de sentirse competente a la hora de afrontar nuevas actividades de producción escrita.

2.3.2. La transferencia interlingüística en el proceso de escritura

Entre las lenguas que se aprenden existe un continuum y una bidireccionalidad de la transferencia. En tal sentido, Rinnert y Kobayashi (2009: 39) han observado que la experiencia recibida en el aprendizaje de la escritura precedentemente en L1 influye en la percepción y la actitud de los estudiantes respecto a las elecciones que se realizan en L1 y L2. En su estudio sobre aprendices japoneses de inglés LE se veía que el punto de vista de los aprendices sobre las similitudes y/o diferencias entre estas dos lenguas estaba relacionado con sus elecciones y las características textuales en ambas lenguas, de manera que quienes sentían que la escritura en L1 y L2 era muy similar, utilizaban la misma exposición de la L1 en la L2, mientras que otros advertían diferencias y optaban por elecciones retóricas diferentes en L1 y L2.

Asimismo, hay ocasiones en las que los escritores pueden utilizar intencionalmente tendencias de la L2 en la escritura de la L1. A este propósito, los autores citan el caso de un principiante que utilizaba los conectores textuales cuyo uso había aprendido en L2 también en la L1, porque consideraba que era una estrategia para transmitir las ideas al lector de forma clara.

Estas percepciones/actitudes llevan a diferentes comportamientos en la escritura que constituyen un reflejo de la voluntad del escritor en la construcción de sus textos, lo cual puede producirse con escritores novatos como con escritores que han alcanzado un nivel avanzado (Rinnert y Kobayashi 2009: 40-41).

2.3.3. La repercusión del bilingüismo/plurilingüismo en el proceso de escritura

A la cantidad de factores implicados en el proceso de la escritura, se añade la cuestión de la competencia lingüística que demuestran los individuos en una sociedad que va hacia el bilingüismo y el plurilingüismo en la que nos encontramos con «the knowledge of more than one language in the same mind» (Cook 2003: 10).

Para la comprensión de este fenómeno es importante tener en cuenta que el modelo de Levelt (1989) se refiere a hablantes unilingües que hoy en día representarían la excepción considerando la convivencia de lenguas en la mayor parte del mundo. Es por ello que De Bot (1992) hizo hincapié en la necesidad de introducir algunas modificaciones en este modelo para adaptarlo al funcionamiento de hablantes bilingües y multilingües. El modelo propuesto en 2004 por De Bot plantea la existencia de un “nodo lingüístico” que se encarga de controlar los diferentes componentes durante el proceso teniendo en cuenta la lengua activada.

An external language node system can more locally control language choice. When a particular language is called for, the language node will inform all relevant components, that is those components in which syntactic or form information needs to be selected, about the subset to be activated. This higher activation will lead to the selection of elements from the right language. Crucially, information about the activation of subsets (either through the lexical concepts or through the language node) will be exchanged between subsets of the various languages. In other words when the subset of syntactic procedures of language A is activated, this information will be relayed to both the language node (which will then forward that information again to the rest of the system), and to the subset of form-related elements from language A. So activation of a part of a language will activate elements from that same language at other levels (De Bot 2004: 28).

En la figura 2.2. se percibe cómo la intención de utilizar una lengua surge en el nivel conceptual y posteriormente esa intención es transmitida tanto al sistema de generación de conceptos lexicales como al nódulo lingüístico y paralelamente se lleva a cabo el procesamiento conceptual y el sintáctico.

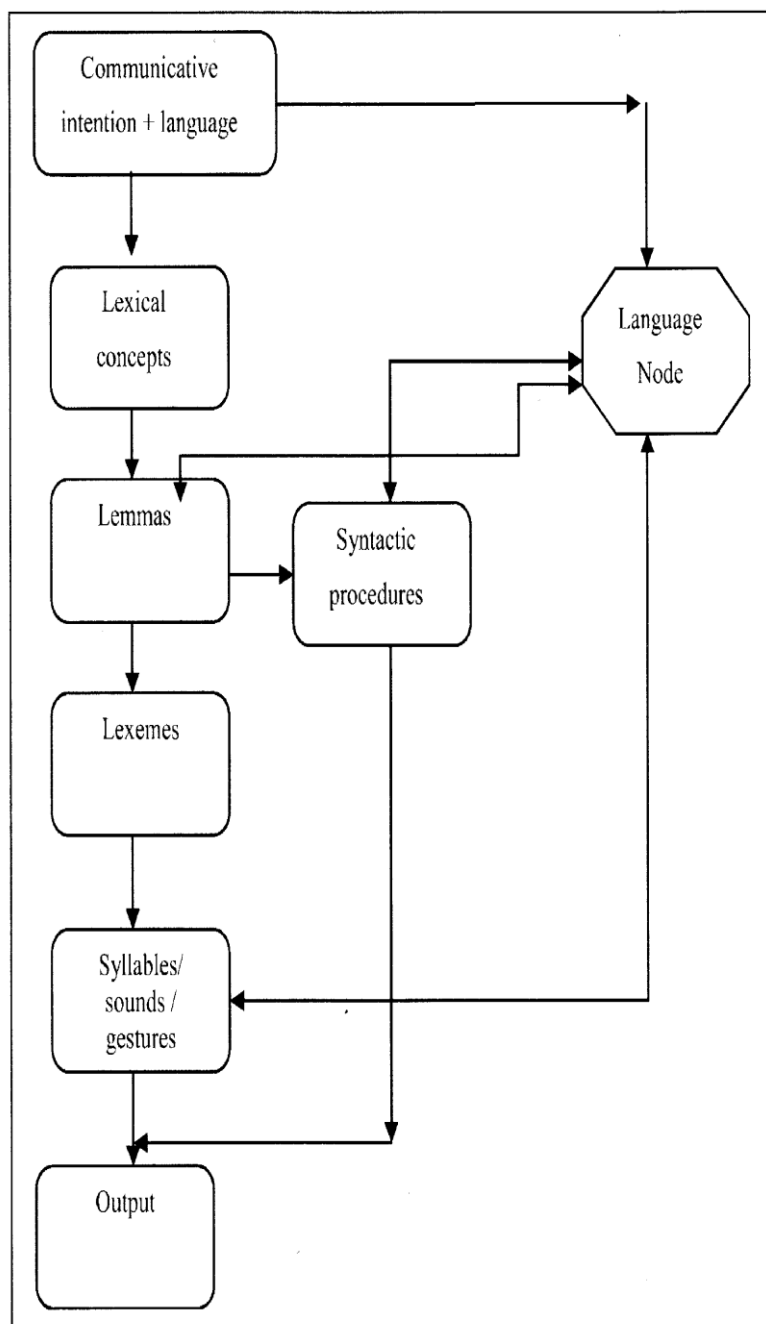


Figura 2.2: The Multilingual Processing Model (De Bot 2004: 29)

Por ello, a partir de Cook (1991) se prefiere hablar de *multicompetencia* que es un concepto más amplio respecto al de competencia y resulta más adecuado en la valoración del nivel de los aprendices. En suma, los bilingües deberían concebirse como «multicompetence users of two (or many) languages, and expected to attain variable levels

of writing proficiency in foreign languages rather than compared to monolingual norms» (Cumming 2009: 217).

Lo expuesto se halla en sintonía con las investigaciones de Ortega y Carson (2009) que han observado que los escritores multicompetentes son capaces de recurrir a diferentes fuentes de conocimiento de la escritura procedentes de la L1 o la L2, mientras desarrollan su habilidad de construir textos en cualquiera de las dos lenguas (cit. en Rinnert y Kobayashi 2009: 44).

2.4. Características retóricas de los textos escritos

En este apartado se analizarán las cuestiones retóricas que deberían ser objeto de aprendizaje como, por ejemplo, las propiedades textuales, las funciones textuales y los diferentes tipos de textos escritos (que constituyen los géneros). Si los aprendices son conscientes de estas cuestiones retóricas, contarán con una gama de léxico, esquemas procedimentales y estrategias (depositadas en la memoria a largo plazo) que les ayudarán a concienciarse de la importancia de ciertos aspectos formales, lo cual a su vez les permitirá atenuar la carga cognitiva y mejorar el producto final.

2.4.1. Propiedades textuales del registro escrito

Las características textuales (coherencia, cohesión, adecuación y corrección) suelen asociarse a la lengua escrita, pero se refieren también a los textos orales. Aun así, existe una variabilidad relacionada con las características de ambos registros. De hecho, el registro escrito suele ser monotemático, explícito, poco redundante, más cohesionado mediante procedimientos gramaticales, menos elíptico y más denso (léxico) y suele tener oraciones conclusas, con ordenación ortodoxa y mayor gramaticalidad (concordancia, subordinación, *consecutio temporum*, etc.), un registro más formal, específico y despersonalizado (Cassany 1999: 78-9).

Por otro lado, el registro oral suele caracterizarse por mayor variedad temática, información menos precisa, más redundante y presenta más implícitos contextuales (deícticos, elipsis, etc.), pronunciación relajada y los enunciados pueden ser variados: no siempre oracionales y con un orden bastante libre. Además, los actos de habla se hallan modulados con la entonación, signos no verbales (gestos, miradas) o paraverbales (pausas,

ritmos, etc.) (p. 79) e incluso con la proxémica (postura y gestión del espacio como distancia respecto al interlocutor).

El concepto de coherencia proviene de la lingüística del texto y establece la frontera entre los textos bien formados, significativos y adaptados a la situación y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones. No obstante, la coherencia se presenta como un concepto dinámico dependiente del contexto, por ello existe un continuum entre lo coherente y lo incoherente (p. 80).

Según Cassany (p. 82), algunos de los aspectos que incluye son:

- Fuerza ilocutiva y perlocutiva: correlación entre el propósito del autor, su contenido semántico y la situación comunicativa, lo cual comporta una atención al grado de la explicitación y a la recuperabilidad pragmática de implícitos y a la *macroestructura* (el significado global que impregna y da sentido al texto) del contenido.

- Construcción del significado: elección del contenido informativo en función del contexto y el conocimiento del autor.

- Estructura o progresión de la información: uso de la tipología discursiva y de la ordenación de la información (tema/remata) con una progresión textual.

- División en párrafos y apartados: organización de la información de forma compacta, jerárquica y gráfica.

La cohesión se refiere al conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que ayudan al lector a interpretarlo de forma eficaz (Halliday y Hasan 1976).

En la práctica, la cohesión se halla dentro de la coherencia:

Desde un punto de vista didáctico, la distinción entre coherencia y cohesión permite distinguir los aspectos globales o macro del texto (construcción del contenido, estructura lógica, adaptación a los géneros) de los aspectos más locales o micro (anáforas gramaticales, semánticas y pragmáticas, marcadores discursivos (Cassany 1999: 84).

Algunos de los procedimientos de cohesión son:

- Los mecanismos de repetición con uso de procedimientos gramaticales, semánticos y pragmáticos: anáforas, catáforas, elipsis, definición de sustantivos, etc.

-Los marcadores discursivos de conexión intra y extraoracional que guían las inferencias del lector.

-Las cadenas nominativas: selección de léxico de campos semánticos afines que mantiene varios tipos de relaciones semánticas.

-La sucesión de tiempos verbales: la elección y coordinación de tiempos, el modo y el aspecto verbal se realizan en función del tipo de texto (descripción, narración etc.), el propósito y el contenido.

Por su parte, la cohesión es un concepto pragmático que se refiere al grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa (interlocutor, género, propósito). Dentro de esta, se hallan la elección y el mantenimiento del dialecto y del registro apropiados al contexto. Por último, se incluyen las estrategias de inscripción del enunciador (o *modalización*): se refieren a la elección de las formas nominales (nombres personales, cargos y atributos) y gramaticales (formas pronominales) con que el enunciador se presenta en el texto e indica la actitud del hablante con respecto a su interlocutor y a sus propios enunciados. En el discurso cabe distinguir mecanismos explícitos o, como en la ironía, implícitos. Los mecanismos modalizadores explícitos pueden colocarse en distintos niveles lingüísticos. En tal sentido, el Centro Virtual Cervantes distingue²:

- mecanismos prosódicos (como la entonación o las pausas);
- morfológicos (como el modo subjuntivo, indicativo, etc.);
- sintácticos (formas de focalización, impersonalización, etc.);
- léxicos (adjetivos como deseable, cierto, etc.);
- textuales (marcadores como francamente);
- metaenunciativos, es decir, muestran la actitud con la que el hablante se presenta a sí mismo en el texto (si puedo decir, de algún modo);
- tipográficos (como las comillas).

Por lo que se refiere a la corrección, se considera que un texto es correcto cuando respeta unas determinadas convenciones lingüísticas establecidas por el uso lingüístico generalizado en una comunidad que es legitimado por las autoridades lingüísticas de la misma (academias, autores literarios, profesorado) o mediante la publicación de obras (como diccionarios, gramáticas o manuales de estilo) (Cassany 1999: 86).

La última característica textual es el repertorio o variación (p. 95) que es un criterio amplio, poco preciso y más subjetivo que los anteriores, que incluye una serie de

² Cfr. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/modalizacion.htm

características como el grado de complejidad de un texto, el esfuerzo realizado por su autor, el riesgo tomado, lo cual puede repercutir en que los aprendices cometan más errores de los esperados). Se refiere a aspectos como:

- léxico: riqueza, precisión y poetización en la selección léxica;
- sintaxis: variación y grado de complejidad; grado de yuxtaposición, coordinación y subordinación; variación en el uso de conjunciones, uso de incisos largos, etc;
- puntuación y otros signos tipográficos: variación y precisión en los usos;
- figuras retóricas y otros usos expresivos.

2.4.2. Funciones textuales del registro escrito

Es de notar que la escritura puede tener varias funciones tanto en el ámbito privado (o intralingüístico) como en relación con otros individuos (interlingüístico). Aunque comparten la función lúdica, hay diferencias entre estos dos ámbitos, porque en el primero la escritura puede ser registrativa, manipulativa y epistémica, mientras que en el segundo la escritura puede ser comunicativa y certificativa (Cassany 2009: 49-50).

En cuanto a la escritura intralingüística, podemos destacar las siguientes funciones y usos textuales:

- *registrativa* cuando los escritores anotan direcciones y teléfonos en agendas, citas de textos o ideas;
- *manipulativa* cuando se elabora la información: se selecciona, se resume, o se amplía, en actividades como en la lista de la compra o la planificación de un viaje;
- *epistémica* si la escritura se usa como herramienta para crear o aprender conocimientos nuevos, por ejemplo, a la hora de redactar un informe técnico, explicar sentimientos en una carta o escribir un ensayo científico.

Pasamos ahora a la escritura interlingüística en la que observamos las siguientes funciones y usos:

- *comunicativa* si se utiliza para interactuar con un interlocutor (carta, nota, email), o cuando se pretende ser precisos (artículo científico). En este caso es importante dominar los usos descontextualizados del lenguaje y conocer los géneros y tipos de texto (carta, nota, instancia, currículum vitae, narración, argumentación), según la

situación comunicativa y es importante ser conscientes de los tópicos informativos, la estructura, los formulismos y la terminología de cada género (Cassany 2009: 50).

- *certificativa*. Se trata de una función performativa necesaria en contextos oficiales en los que es necesario dar crédito a la información transmitida en documentos como: instancia, petición, sentencia, ley, etc.

Tanto la escritura intralingüística como la interlingüística pueden tener una función lúdica cuando se pretende generar diversión, humor, belleza, ironía, etc. No se refiere solo a la escritura literaria, sino también a muchas otras formas de periodismo o correspondencia.

Asimismo, cabe añadir, por un lado, que las fronteras entre estas funciones no son siempre claras; por otro lado, una composición puede utilizar estas diferentes funciones, en diferentes momentos del proceso comunicativo, de manera que un informe escolar podría tener una función *comunicativa* (transmisión de datos), *certificativa* (dar crédito a las opiniones del profesor), *registrativa* (copiar y transcribir opiniones de aprendices), *manipulativa* (resumir/reorganizar datos de una encuesta), *epistémica* (elaboración de opiniones y conclusiones) e incluso *lúdica* (redacción elegante o nota de humor) (p. 50).

A continuación, se propone una clasificación de textos según los ámbitos de uso en los que se distinguen unos interlocutores, unas funciones y una actividad con unos temas concretos y se mantienen las características generales de su campo de actuación: nivel de formalidad, grado de especialización, etc. (Cassany *et al.* 1994: 333).

-Ámbito personal. Se trata de textos para uno mismo con temas generales, lenguaje coloquial y muy libres: diario personal, notas, agenda, comentarios, apuntes, etc.

-Ámbito familiar. Textos de temas generales con lenguaje coloquial o poco formal: cartas, postales, invitaciones, felicitaciones, participaciones, dedicatorias en regalos, etc.

-Ámbito académico. Son textos típicos de la escuela o de la formación de todo tipo de temas y lenguajes con tendencia a la especialización y la formalidad: redacciones, exámenes, resúmenes, recensiones, reseñas, esquemas, trabajos, apuntes, tests, murales, comentarios de texto, fichas, etc.

-Ámbito social. Se trata de textos públicos para audiencias numerosas y heterogéneas; pueden ser transmitidos por los medios de comunicación de masas: anuncios, cartas en la prensa, artículos en revistas, notas públicas, avisos, etc.

- **Ámbito gregario.** Son textos para relacionarse con organizaciones públicas o privadas que se caracterizan por tener temas generales o específicos. Se refiere a lenguajes especializados (comercial, administrativo, etc.): instancias, currículums, formularios, impresos, peticiones, cartas, bandos, leyes, reglamentos, etc.

- **Ámbito literario.** Se trata de textos que se usan en un ámbito de ocio con finalidades lúdicas y los temas y el lenguaje son variados: géneros literarios (poesía, novela, cuento, etc.) o historieta, etc.

Por otro lado, a partir de la lingüística del texto, se han determinado unas tipologías textuales, por ejemplo, Werlich recoge cinco tipologías básicas que se caracterizan por factores contextuales (tema, propósito, relación emisor-receptor, etc.) y textuales (opciones lingüísticas, verbos, etc.) (Cassany *et al.* 1994: 335): descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción.

- La descripción sitúa los hechos en el espacio y se caracteriza por el uso de adverbios de lugar y verbos imperfectivos.
- La narración sitúa hechos o conceptos en el tiempo y se vale de adverbios de tiempo y verbos perfectivos.
- La exposición lleva a cabo un análisis o síntesis de ideas o conceptos. Entre los usos lingüísticos destacamos: ser + predicado nominal o tener+complemento nominal.
- La argumentación recoge ideas y manifestaciones del hablante. Algunos usos se refieren a la utilización de negación + ser + adjetivo.
- La instrucción se refiere a comportamientos futuros del emisor o del receptor mediante por ejemplo, la forma verbal de imperativo.

Naturalmente en un mismo texto pueden aparecer varias tipologías textuales, por ejemplo, en un cuento suelen aparecer la descripción y la narración o en una argumentación puede aparecer también una narración testimonial de hechos (Cassany *et al.* 1994: 336).

Para completar esta exposición, cabe señalar que el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) constituye una fuente de recursos muy útiles tanto para los profesores como para los aprendices de español como L2. A este respecto, es de notar que el PCIC se concentra en las 4 primeras tipologías textuales escritas a las que denomina *macrofunciones* (descripción, narración, exposición y argumentación) y propone un inventario de géneros y productos escritos. La información se halla organizada en tablas basadas en los niveles del

MCER, que se dividen en tres apartados. En el primero se proporciona una relación de géneros de transmisión oral y de transmisión escrita por orden alfabético. Es útil porque se señalan cuáles son los que los aprendices deben producir o entender. Además, se proporcionan ejemplos de géneros analizados según los elementos que constituyen su estructura global textual. Por último, a propósito de las macrofunciones (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa) se indican sus componentes, secuencias y elementos lingüísticos característicos. Al final, se ofrecen muestras de géneros orales y escritos. Sin embargo, los ejemplos escritos aparecen a partir del nivel B. Asimismo, por lo que se refiere a los géneros escritos de carácter académico inician a partir del nivel B2 con “trabajos de clase de extensión media (composición escrita)” y se proporcionan ejemplos para ese nivel y los siguientes.

En el cuadro 2.1 destacamos las características textuales, los aspectos morfosintácticos y los aspectos textuales de los textos expositivos y argumentativos por la relevancia que tienen en el contexto académico a partir de la descripción proporcionada por Cassany *et al.* (1994: 336-7).

Cuadro 2. 1: Descripción de las tipologías explicativa y argumentativa del registro académico

Tipos de texto	Morfología y sintaxis	Aspectos textuales y otros
Explicación -Definiciones, exposiciones, etc. -uso: manuales, tratados, conferencias, libros de texto, etc.	-oraciones subordinadas: causales, consecutivas y finales. -conectores: causa, consecuencia, etc.	Estructura: -organización lógica y jerárquica de las ideas; -exposición analítica y sintética; -uso de gráficos, esquemas y dibujos.
Argumentación -Defensas y acusaciones, críticas artísticas, opiniones, etc. -uso: discursos orales (conferencias, exposiciones) y escritos (cartas al director, artículos de opinión, etc.).	-verbos de opinión: decir, creer, opinar, etc. -relación entre emisor y receptor: presentación del emisor, tratamiento del receptor. -oraciones subordinadas: causales, consecutivas, adversativas, etc. -conectores atinentes.	Estructura: -estructura de la información por partes o bloques; -relación entre tesis y argumentos; -intertextualidad: citas, referencias y comentarios de otros textos.

2.4.3. Rasgos discursivos del registro escrito

Nos centraremos en dos ámbitos de la escritura (comunicativo y académico) por la relevancia que tienen en el desarrollo de la competencia escrita de los aprendices durante la escolarización.

No cabe duda de que la mayor parte de textos que escriben los jóvenes en la propia lengua materna son de carácter académico, pues necesitan realizar trabajos, exámenes, preparar exposiciones o realizar actividades intermedias como tomar apuntes o realizar esquemas para ser evaluados. Las operaciones necesarias para realizar estos textos requieren un mayor esfuerzo respecto a la realización de textos de carácter comunicativo, porque se barajan conocimientos que hay que aprender y transmitir. En cambio, en el aprendizaje de una LE como consecuencia del desarrollo de la metodología comunicativa hoy en día suelen utilizarse a partir de los niveles iniciales actividades de carácter comunicativo. Por ello, es importante que el estudiante progresivamente vaya entendiendo las diferencias entre estos dos ámbitos y vaya adquiriendo estrategias adecuadas para desenvolverse de la mejor manera también en la escritura de textos académicos en la L2.

En la didáctica de la escritura es oportuno proceder con un enfoque desde abajo (*bottom up*) y organizar una progresiva exposición a las diferentes tipologías textuales empezando por los textos de carácter comunicativo para pasar luego a los de carácter académico por la mayor complejidad cognitiva que encierran, lo cual tiene importantes implicaciones a la hora de programar de forma gradual su aprendizaje y prever la utilización de un andamiaje para los aprendices. A este respecto, es oportuno comparar los textos del ámbito académico con los personales (que suelen ser de carácter comunicativo y que pueden ser utilizados en L1 en actividades reales o en la clase de LE), por ello hemos adaptado en el cuadro 2.2 el esquema propuesto por Cassany *et al.* (1994: 338-9) para comparar las características de los textos escritos.

En general, los textos académicos requieren un cuidado de los aspectos formales y mayor atención a la selección, organización y exposición de la información. Asimismo, es importante tener en cuenta las características textuales: coherencia, cohesión, adecuación, corrección y variación. En cuanto al léxico, es importante la precisión, la variedad y la eliminación de redundancias. En lo referente a la morfosintaxis, el estudiante debería utilizar diferentes tipos de subordinadas y seleccionar adecuadamente los morfemas que traducen esas relaciones lógicas (morfemas funcionales) y otros morfemas de categoría.

Cuadro 2.2: Características de los textos académicos y de los textos comunicativos

TEXTOS ACADÉMICOS ³	OTROS TEXTOS
trabajos, exámenes, apuntes, resúmenes, esquemas, exposiciones	e-mails, cartas, notas, postales, avisos, folleto, panfleto, petición, etc.
1-Propósito: demostrar conocimiento (evaluación) / exponer los resultados de un trabajo (investigación). Énfasis en el tema.	-Propósito variado: informar, agradecer, pedir, recordar, etc. -Componente interactivo y expresivo.
2-Contenido: proviene de otros textos o de actividades académicas (conferencias, exposiciones, experimentos, etc.). -Necesidad de una elaboración epistemológica de la información	-Contenido proveniente de la experiencia personal del autor.
3-El texto se descontextualiza totalmente del entorno inmediato y de la realidad del alumno.	El texto se genera en el entorno inmediato del alumno y se vincula a un contexto real y concreto.
4-lenguaje objetivo y léxico preciso y específico.	Lenguaje general.
5-Estructura abierta, poco tipificada, que ha de elaborar el alumno	Las rutinas sociales determinan las pautas comunicativas y la estructura de los textos, de manera que el alumno tiene que ajustarse a ellas.
6-El destinatario es casi siempre el profesor y este tiene poca presencia o ninguna en los textos. Registro formal.	El destinatario es variado y específico según el tipo de texto. El registro se adecúa al destinatario y puede ser variado.
7-Suele haber limitaciones importantes sobre el proceso de composición: tiempo, espacio, sin libros de consulta, individualmente, etc.	Si se realizan en la vida real no suele haber limitaciones. En el ámbito escolar: presenta las mismas limitaciones espaciotemporales.

Por otro lado, una característica de estos textos es la objetividad que se consigue con la utilización de la tercera persona, las sustantivaciones y el uso de la pasiva o la pasiva refleja. Respecto a este último punto, recordemos que para el estudio de la escritura de inglés L2 Kameen constató que estudiantes de diferentes edades y formación lingüística utilizan bastante a menudo la pasiva⁴ «with ‘good’ and older writers using more passives than do ‘poor’ and younger writers» (1983: 168).

Por último, es importante utilizar diferentes tipos de conectores textuales, porque guían al lector en la comprensión de las ideas expuestas y porque proporcionan a la escritura un cierto prestigio con «a well authoritative or well-organized text» (Schleppegrell 2006: 137). No obstante, su uso debe ser adecuado y no excluir el empleo de la cohesión interna. A este

³ Existe una amplia tipología de géneros académicos que suelen utilizarse en niveles superiores sea en el ámbito académico, sea en la vida profesional (Regueiro y Sáez 2013); sin embargo, en este análisis nos centraremos en las tipologías de textos académicos que deberían abordar gradualmente los estudiantes durante los estudios de educación primaria y secundaria.

⁴ El uso de la pasiva en español se halla relegado prácticamente a la escritura académica (artículos científicos) o a la prensa. No obstante, queda por comprobar si el porcentaje de su uso también es superior en la escritura académica de los aprendices expertos respecto a los novatos en español L2.

respecto. Crossley *et al.* recuerdan la diferencia entre coherencia y cohesión y distinguen entre cohesión global y local y sus procedimientos:

Cohesion generally refers to the presence or absence of linguistic cues in the text that allow the reader to make connections between the ideas in the text. Generally these cues are local in nature, but they can also be based on global or text cohesion. Examples of local cohesion cues include overlapping words and concepts between sentences and explicit connectives such as because, therefore, and consequently (Halliday & Hasan, 1976). Examples of global cohesion cues include semantic and lexical overlap between paragraphs in a text (Foltz, 2007) such that words or ideas in one paragraph are repeated in subsequent paragraphs. In addition, cohesion can be measured at the text level (i.e., throughout an entire text). One example of this is givenness in which cohesion is measured across the text based on the number of words that are new (e.g., an initial noun referent) or given (noun referents that can be referred to pronominally). In general, global and text cohesion cues are more implicit than local cohesion cues. In contrast to cohesion, coherence refers to the understanding that the reader derives from the text (i.e., the coherence of the text in the mind of the reader). This coherence depends on a number of factors including cohesion cues and non linguistic factors such as prior knowledge and Reading skill (Crossley *et al.* 2016: 2).

2.5. Diferentes usos de la escritura en relación con el aprendizaje

En primer lugar, en las investigaciones en el campo de la escritura es conveniente distinguir entre contexto L1, segunda lengua (SL) y contexto de lengua extranjera, pues aunque puede haber aspectos comunes, existen características específicas que entrañan una mayor dificultad para los aprendices en contexto LE debido al menor contacto con la lengua meta. De hecho, las técnicas y el modo en el que la lengua se enseña y se aprende en un contexto de LE depende de un abanico de condiciones materiales y prácticas sociales que no necesariamente coinciden con las propias de un contexto de segunda lengua (Manchón 2009: 2). En concreto, hay contextos LE que pueden presentar sus propias idiosincrasias, pues la escritura puede desempeñar un papel importante en la vida de profesores y aprendices por razones académicas, por lo cual aprender a escribir (*learning to write*) tiene el mismo peso que en contextos de segunda lengua:

This would be the case of academics who feel the imperative to publish internationally (...); of university students for whom learning to write is crucial to success in their degree studies at home or in preparation for study-abroad experiences (...) or of students educated in content and language integrated learning programmes (Manchón 2009: 2).

Según Manchón (2012: 5), la complejidad del fenómeno lingüístico lleva a recurrir a una serie de teorías que pueden ayudar a esclarecerlo y cita a Cumming 2010: 19) que considera que «no single theory might ever explain such complex phenomena as second language writing which necessarily involves the full range of psychological, cultural, linguistic, political, and educational variables in which humans engage». Lo mismo ocurre con el

desarrollo de la escritura, pues «the development of L2 writing capacities is intrinsically a multifaceted phenomenon that is mediated by a wide range of varied personal and situational variables» (Manchón 2012: 5).

En tal sentido, se justifica, como se verá a lo largo de esta exposición, las diferentes líneas de investigación en el campo de la escritura que han dado lugar a una transformación en la forma de concebir la didáctica. De hecho, hay estudios que se centran en “aprender a escribir” (LW⁵), otros en “escribir para aprender contenido” (WLC) y otros en “escribir para aprender lengua” (WLL). Entre los primeros, destacan las investigaciones centradas en los aspectos psicológicos o textuales de la lengua escrita y entre los segundos, el movimiento “writing across the curriculum”, las experiencias de enseñanza por contenidos (*content based*) y el enfoque AICLE.

En esta evolución es de destacar el importante papel que ejercieron los programas de “writing across the curriculum⁶” (WAC) a mediados de los setenta en un contexto educativo de L1 en los EEUU en el que la escritura se convirtió en una herramienta cognitiva para mejorar el aprendizaje general:

Writing across the curriculum may be defined, then, as a comprehensive program that transforms the curriculum, encouraging writing to learn and learning to write in all disciplines. Before discussing the possible components of such programs, it is worth reemphasizing the basic assumptions of WAC: that writing and thinking are closely allied, that learning to write well involves learning particular discourse conventions, and that, therefore, writing belongs in the entire curriculum, not just in a course offered by the English department. There is also an implicit assumption that WAC is a faculty-driven phenomenon, involving changes in teaching methods; WAC assumes that students learn better in an active rather than a passive (lecture) mode, that learning is not only solitary but also a collaborative social phenomenon, that writing improves when critiqued by peers and then rewritten (McLeod 1992: 5).

Por otro lado, en un determinado momento histórico (los años setenta) en un contexto de segunda lengua (SL), cuando imperaba la metodología audiolingual, algunos estudiosos se daban cuenta de que el aprendizaje en L2 se limitaba a una gama de comportamientos lingüísticos (sobre todo oral y gramatical) que se evaluaban con uniformidad para sacar correlaciones entre el tiempo dedicado a la instrucción y los resultados sin tener en cuenta el desarrollo de la literacidad. De esa manera, se llegó al desarrollo de los programas de inmersión y otras formas de enseñanza basada en el contenido:

⁵ Las siglas que proporcionamos corresponden a las tres grandes vertientes que se han detectado en la enseñanza e investigación sobre la escritura, o sea: LW (*Learning to write*), WLC (*writing to learn content*) y WLL (*writing to learn language*).

⁶ Cfr. también § 2.5.2.1. más adelante para obtener un panorama más completo de este movimiento.

Concerns for the quality in addition to the quantity, of foreign language instruction likewise spawned innovations such as immersion and other forms of content-based language teaching in Canada and elsewhere (Genesee 1987; Swain & Lapkin, 1982). Stern (1983), while acknowledging the importance of time factors, charted a considerably more complex model of the various policy, institutional, resource and sociolinguistic factors that influence foreign language education and students achievement (Cumming 2009: 211).

Posteriormente en Europa se desarrolló a partir de los años noventa el enfoque CLIL (esp. AICLE) en un contexto de LE con un énfasis en el aprendizaje de la lengua y del contenido.

Asimismo, existen otros contextos en los que la lengua se convierte en una herramienta metacognitiva, es decir: un medio para aprender sobre ella misma (WLL). En cualquier caso, estas tendencias, que en ocasiones han permanecido separadas, podrían ser utilizadas sinérgicamente para permitir a los escritores un mayor dominio de la L2 que están aprendiendo (Ortega 2011: 244-5).

2.5.1. Enfoques relacionados con el aprendizaje de la escritura

La investigación en el campo del aprendizaje de la escritura presenta tres vertientes diferentes que han contribuido de alguna manera a las prácticas didácticas. Estas tres líneas de investigación se concentran cada una en aspectos diferentes del proceso de la escritura concentrándose en los escritores, los textos o los lectores.

El primer enfoque se centra en los procesos cognitivos implicados en la creación de textos y su objetivo es capacitar a los aprendices mediante prácticas estratégicas. El segundo se centra en el análisis de los textos como objetos cuyas propiedades responden a una serie de reglas o como discurso resultado de la participación en una situación comunicativa. La tercera línea de investigación subraya el papel que el lector desempeña en el proceso de escritura que repercute en la manera en que los escritores incorporan en sus escritos la representación que tienen de la potencial audiencia (Hyland 2011:18).

2.5.1.1. El aprendizaje de la escritura según el enfoque en los procesos cognitivos de los escritores

Este enfoque intenta especificar qué es lo que hacen los buenos escritores para poder enseñar estrategias⁷ a los estudiantes de L2. Ha habido una serie de modelos que han evolucionado a lo largo de treinta años con algunos aspectos comunes (Flower y Hayes 1981; Flower 1994; Hayes 1996) a partir de los cuales se llega a un modelo actual que subraya la no linealidad y la ciclicidad del proceso de escritura.

Es decir que desde esta perspectiva la escritura se considera una actividad de *problem solving* más que un acto comunicativo. Los teóricos de este proceso recurren a la psicología cognitiva y a la inteligencia artificial. Se trata de un proceso cíclico, interactivo e incluso simultáneo en el que todo el trabajo se puede analizar, evaluar y revisar incluso antes de producirse cualquier tipo de texto. En cualquier momento del proceso el escritor puede ir hacia adelante o hacia atrás, introducir nuevos datos o correcciones (Hyland 2011: 18).

Para entender mejor las prácticas y las percepciones de los escritores se han utilizado técnicas como informes orales durante el proceso de composición, observación de los escritores, mientras desarrollan la tarea o entrevistas retrospectivas. Algunos son estudios longitudinales con pocos individuos durante un periodo largo que pueden incluir diferentes técnicas.

Aunque los estudios han contribuido a entender mejor qué es escribir y cómo puede aprenderse, todavía falta una idea global de cómo la gente aprende a escribir. En este sentido, ha sido muy importante analizar el comportamiento de los escritores para ser más conscientes de la complejidad de la planificación, de la corrección y de la influencia del tipo de tarea en la producción escrita. Pero todavía, resulta difícil entender e implementar modelos didácticos, porque en el proceso intervienen estrategias conscientes e inconscientes. De hecho, «many cognitive processes are routine and internalised operations performed without any conscious recognition and therefore difficult to access» (Hyland 2011: 19). A este respecto, Bereiter y Scardamalia (1987) distinguen entre *knowledge telling* and *knowledge transforming models*. El primer modelo es el de los escritores novatos, mientras que el segundo es el de los escritores expertos. De hecho, los novatos planifican y revisan menos y a menudo de forma menos extensiva, tienen objetivos limitados y están sobre todo

⁷ Cfr. también § 2.2.2. en el que hemos ofrecido un panorama de los procesos cognitivos en los que se basa la escritura.

interesados en la transmisión de contenido. En cambio, los escritores expertos utilizan la tarea escrita para analizar problemas, reflexionar sobre la tarea y fijarse objetivos, de manera que se produce una transformación del texto y de sus ideas. Sin embargo, los autores no aclaran cómo los novatos acceden al modelo de transformación del conocimiento y si el proceso es el mismo para todos los aprendices.

Esta vertiente de estudios en la que ha influido la psicología cognitiva se concentra en factores cognitivos y no considera el carácter social de la escritura y el papel de la lengua en la efectiva comunicación escrita. Se concibe al aprendiz de forma individualista y se considera que el proceso de escritura es abstracto y está guiado por procesos internos que llevan al descubrimiento tanto de aspectos del *self* como del proceso de aprendizaje de la escritura. Sin embargo, la complejidad del proceso de escritura comprende aspectos cognitivos, pero también otros aspectos externos de carácter social que llevan al individuo a la definición de problemas, al planteamiento de soluciones y a la manipulación del texto.

Se trata de un modelo de aprendizaje basado en la libertad individual y en el ejercicio de la propia libertad y la propia responsabilidad, con el objetivo de infundir confianza a los aprendices para que sientan que su escritura tiene valor y capacitarlos para que encuentren sus propios textos, pero no se les proporciona la posibilidad de conocer los diferentes textos escritos según el tema, los objetivos, la audiencia y las normas culturales. «Researchers see that the process of learning to write not only involves procedural knowledge but also strategies such as activating schemata, genre awareness, grammar proofing, and responsiveness to a particular audience» (Hyland 2011: 21).

En fin, tanto la teoría como la didáctica de la escritura se alejan de la idea de la escritura como práctica descontextualizada y se centran en el papel de la lengua y del contexto en el proceso.

2.5.1.2. El aprendizaje de la escritura según el enfoque basado en las características textuales

Esta vertiente se centra en el producto de la escritura más que en el proceso pues examina los aspectos analizables de la escritura y los considera *objeto* o *discurso*.

La perspectiva que considera los textos como objeto se basa en el aporte estructuralista de Saussure y de forma implícita en el aporte de la gramática transformacional de Chomsky

en el que la escritura es un sistema de signos independiente de la intención de los usuarios. La premisa es que los textos son objetos autónomos que pueden describirse independientemente de los contextos, los escritores o los lectores. Los textos tienen una estructura y siguiendo una serie de reglas gramaticales los escritores pueden codificar representaciones semánticas del significado que deseen.

En este sector ha habido una serie de investigaciones que se han propuesto estudiar el desarrollo de los textos para cuantificar aspectos de progreso, por ejemplo, en lo que se refiere a las cláusulas relativas o a la modalidad o al uso de las pasivas. Hay autores que se han ocupado de la escritura académica y han constatado que después de un curso de estilo, el aumento de la impersonalidad, el *hedging* (las estrategias de prevención) y la formalidad en la escritura de los aprendices pueden considerarse indicativos de un desarrollo de la competencia escrita que se aleja de la oralidad (Shaw y Liu 1998, cit. en Hyland 2011: 22).

En estas investigaciones el escritor logra controlar ciertos aspectos de los textos relativos sobre todo a la precisión gramatical o la claridad expositiva, pero no parece que el escritor tenga una representación de un lector más allá del profesor. En este contexto el modelo de aprendizaje es comportamental, pues se piensa que es fruto de una serie de hábitos y el papel del profesor consiste en transmitir conocimientos y corregir errores en lugar de mostrar cómo los significados se pueden expresar. Las actividades suelen ser composiciones guiadas, ejercicios con huecos o con sustituciones y se deja a un lado la experiencia personal de los aprendices y de los lectores. No se tiene en consideración que puede haber conflicto en las interpretaciones o diferentes posiciones en los lectores. Se presume que todos ven las cosas de la misma manera (Hyland 2011: 22).

Esa posición está bastante desacreditada, porque no se corresponde con la realidad de los procesos comunicativos, ya que sostiene que la buena escritura no tiene vínculos con el contexto, por ello mucha información aparece explícita y no se dan cosas por sabido. En fin, se trata de una visión que no tiene en cuenta que los textos surgen en un contexto comunicativo en el que el autor asume que el lector tiene ciertos conocimientos y qué tipo de uso hará del texto. Por ello, Hyland apunta a una serie de propiedades de los textos que van más allá de la precisión gramatical:

The writer's problem is not just to achieve grammatical accuracy and make everything explicit, but to make it explicit for particular readers, balancing what needs to be said against what needs to be assumed. As a result, there is not convincing evidence that either **syntactic complexity or grammatical accuracy**

are the best measures of good writing or of learning to write. Many students can construct syntactically accurate sentences and yet are unable to produce appropriate written texts and **an obsessive focus on accuracy may deter them from taking risks** which move them beyond their current competence (Hyland 2011: 22).

La segunda perspectiva va más allá de las estructuras superficiales de los textos y concibe la escritura como *discurso*, es decir, se fija en cómo se usa la lengua para alcanzar objetivos en determinadas situaciones sociales que obligan a los escritores a ciertas elecciones. Es decir: el escritor tiene ciertos objetivos y mantiene determinadas relaciones con el lector y cierta información que transmitir y la forma de los textos es un recurso para lograr sus objetivos. Esta vertiente considera que la escritura es una acción social y la didáctica consiste en ayudar a los aprendices a conectar las formas lingüísticas con objetivos y contextos sociales. Aunque hay varios enfoques que se ocupan de la enseñanza de la escritura como discurso, el más productivo ha sido el *enfoque de géneros* (p. 23).

Un *género* es un término utilizado para agrupar textos con características comunes. Se basa en la idea de que los miembros de una comunidad pueden reconocer las similitudes entre los textos y a raíz de su experiencia con tales textos pueden interpretarlos y escribirlos con cierta facilidad. El éxito del proceso de interpretación depende en gran parte de la capacidad del escritor de representarse lo que el lector está esperando basándose en textos leídos sobre la cuestión. En fin, la investigación sobre los géneros académicos (Hyland 2004, 2009; Swales 2004) y profesionales (Bhatia 2008) ha tenido una gran repercusión en el uso lingüístico y la educación a la literacidad y en la consolidación de una teoría lingüística y una pedagogía fundada en la investigación de textos y contextos (cit. en Hyland 2011: 23) que tiene en cuenta una variedad de prácticas relevantes y apropiadas para cada tiempo y lugar que pueden ser fundamentales para la identidad personal, las relaciones sociales y el sentido de afiliación grupal.

En este contexto se recurre a las nociones bakhtinianas de intertextualidad y dialogismo, a los aportes sistémico-funcionales de la estructura de los textos y también a los principios pedagógicos de Vygotsky y se aboga por una pedagogía clara sobre causas, contenidos y se considera el papel que juegan las expectativas de los aprendices y su explicitación.

Los profesores de escritura deberían enseñar cómo tratar y organizar la información para darles a las ideas peso/crédito en función de la audiencia y del objetivo comunicativo. Por otro lado, deberían considerar todas las partes: párrafos, oraciones. Por último, deberían hacer notar los patrones organizativos y las convenciones de cada género, pues la

investigación ha encontrado tendencias en géneros como el artículo de investigación, los casos legales o los libros de texto (p. 24).

El enfoque basado en los géneros adoptado en clase ha sido criticado por los representantes de la “New Rhetoric” (Dias y Pare 2000) que aducen que la escritura forma parte de los objetivos y las circunstancias que la generan, por ello no puede aprenderse en el contexto inauténtico de la clase. En cambio, esa posición crítica no tiene en cuenta que los escritores de L2 a menudo no se encuentran cómodos en esos contextos naturalísticos poco familiares y que el enfoque basado en la enseñanza de los géneros constituye un atajo respecto a los largos procesos de la adquisición situada.

Por otro lado, hay quien acusa este enfoque de acostumbrar a los aprendices a prácticas, valores e ideologías de la cultura dominante que se hallan corporeizados en los géneros más valorados (Benesch 2009), sin embargo es de notar que aprender sobre los géneros puede proporcionar una base para comprometerse críticamente en prácticas culturales y textuales (Hyland 2011: 25).

Otra crítica es que la enseñanza de géneros inhibe la expresión personal y la creatividad inculcando conformidad y prescripciones. Aunque ese riesgo puede existir si se enseñan los géneros como si fueran una receta (Freedman 1994: 46), no es una razón para considerar que enseñar a los estudiantes a comprender el discurso podría ser más prescriptivo que la enseñanza de aspectos gramaticales o la descripción de los pasos del proceso de escritura. La cuestión es que los géneros se caracterizan por el uso de ciertos patrones, pero eso no significa que obliguen a escribir de cierta manera. Para Hyland, el conocimiento de estas regularidades es la mejor manera de enseñar a escribir (2011: 26).

En fin, las teorías sobre los géneros sostienen que un profesor que entiende cómo los textos están organizados y los significados que transmiten puede ayudar mejor a los estudiantes, proporcionarles *feedback*, tomar decisiones sobre métodos y materiales y relacionarse con los paradigmas educativos con un ojo más crítico (p. 26).

Hoy en día el recurso a los géneros textuales es una estrategia válida tanto en el ámbito de los estudios universitarios, como en los de secundaria. Por ejemplo, recordemos la propuesta de Byrnes (2012: 208-9) en el seno de la lingüística sistémico funcional para la enseñanza del alemán como LE en la Georgetown University y la de Lorenzo (2013: 380) que en el ámbito del enfoque CLIL (en secundaria) en España propone un programa integrado en varias asignaturas (en L1 o en L2) para practicar diferentes géneros en los que la escritura

cumple diferentes funciones. Desde nuestro punto de vista, lo interesante de esta última propuesta es el trabajo de transformación de tipologías textuales que de un input propuesto lleva a la elaboración de un output diferente. Algunos de los ejemplos son: a partir de un artículo de investigación se propone la transformación en un formulario; de un informe científico se pasa a la escritura de notas en un estudio de campo; de una investigación científica se pasa a la elaboración de un *abstract* o a partir de una breve historia se propone la elaboración de un *haiku* que es una breve composición poética de carácter lúdico.

2.5.1.3. El aprendizaje de la escritura según el enfoque con énfasis en el lector

Este enfoque hace hincapié en la relación interactiva entre escritor y lector. En este sentido, es fundamental la representación que el escritor se hace de su potencial audiencia y el conocimiento de la cultura de la L2:

In this view, learning to write involves creating a text that the writer assumes the reader will recognize and expect and the process of reading involves drawing on assumptions about what the writer is trying to do. It is the unfamiliarity of these expectations which makes learning to write in an L2 so difficult because what is seen as logical, humorous, engaging, relevant, well-organized in writing and what counts as evidence, irony, conciseness, and coherence, are likely to differ across cultures (Hyland 2011: 26).

Para incrementar el sentido de la audiencia ha habido un gran interés en el uso del *feedback* de los pares y de los profesores, para que los estudiantes se acostumbren a cómo otros pueden comprender sus textos. A eso también puede haber contribuido el uso de textos de diferentes géneros, pues en los textos existen huellas de su uso social. En este sentido, los géneros escritos se conciben como partes de situaciones sociales típicas y repetidas. Por ello, introducir situaciones de la vida real o tareas colaborativas son estrategias adecuadas para ayudar a los escritores a predecir los problemas de un texto desde la óptica del lector (p. 27).

Tener en cuenta la óptica del lector significa considerar los modos en que la escritura es utilizada por los grupos sociales. En este sentido, hoy sabemos que a la hora de crear un texto escrito su autor no solo se vale de una serie de procesos cognitivos, o interactúa directamente con un lector, sino que además pertenece a una comunidad, en la que entran en juego los discursos de grupos de lectores y escritores constituidos desde un punto de vista social y retórico. Todo ello nos lleva a lo que se conoce como “constructivismo social” que es una corriente que considera que la lengua (y por ello la escritura) no solo representa el mundo sino que ayuda a constituirlo (Hyland 2011: 27).

A propósito del concepto de comunidad discursiva (*discourse community*), cabe señalar que es un modo de unir escritores, textos y lectores juntos, pues un texto gana su fuerza comunicativa exhibiendo los patrones y las convenciones de la comunidad a la que se dirige. Aunque el concepto de *discourse community* puede ser problemático, porque enfatiza lo que las personas comparten y no lo que las diferencia, tiene la ventaja de llevar a escritores, lectores y textos a un espacio común y ha tenido éxito en la investigación y la didáctica de la escritura; por ejemplo, en la escritura académica de diferentes disciplinas se observa cómo los ensayos de los estudiantes de diferentes especializaciones recurren de forma diferente a argumentos, convenciones interpersonales y modos de presentar hechos y teorías (p. 28).

Research (Gimenez 2009; Hyland 2004) suggests that in the social sciences, for instance, synthesizing multiple sources is important, while in science describing procedures, defining objects, and planning solutions are required. In post-graduate programmes, engineers give priority to describing charts, while business studies faculty require students to compare and contrast ideas and take a position. In undergraduate classes, lab reports are common in chemistry, program documentation in computer science, article surveys in maths, and project reports in social sciences. A reader-oriented approach, therefore, suggests that we need to study texts carefully and look for what features are used to engage different readers (Hyland 2011: 29).

En fin, los métodos didácticos pueden cambiar, pero en general intentan proporcionar a los estudiantes tareas auténticas y significativas relacionadas con los tipos de escritura que pueden necesitar en su comunidad meta. Esto puede requerir la colaboración con profesores especialistas (en determinadas asignaturas) para producir cursos o materiales y conectar la literacidad meta con el conocimiento de los contenidos y animar a los estudiantes a que realicen el análisis de los textos (p. 29).

Por último, es necesario tener en cuenta que existen algunos géneros que pueden ser más dominantes dentro de una comunidad y que pueden transmitir valores y creencias de sus usuarios, por ello han surgido enfoques que intentan involucrar a los estudiantes en cierto tipo de actividades que se solicitan en clases de escritura, pero al mismo tiempo se les anima a que las pongan en cuestión e incluso que las modifiquen así como las condiciones en las que se basan. En especial, destaca la “Critical language awareness” que se propone capacitar a los aprendices para reflexionar sobre los mecanismos lingüísticos proporcionándoles un andamiaje crítico:

empower learners by providing them a critical analytical framework to help them reflect on their own languages experiences and practices and on the language practices of others in the institutions of which

they are part and the wider society in which they live (Clark e Ivanic 1997: 217, cit. en Hyland 2011: 29).

2.5.2. Enfoques relacionados con el aprendizaje del contenido

En los estudios sobre la escritura este ámbito es conocido como *writing to learn content*, porque se ha constatado cómo diferentes formas de la escritura (tomar notas, la elaboración de esquemas, resúmenes, diarios, síntesis, etc.) puede contribuir al aprendizaje de contenidos de otras materias. En este caso la escritura se convierte en una herramienta cognitiva: «operates as a tool for learning while students negotiate meaning and acquire disciplinary knowledge» (Hirvela 2011: 37).

En primer lugar, es de notar que la utilización de la escritura en L1 para aprender contenido en los EEUU es un requisito que aparece con la entrada en la universidad. Sin embargo, en otros países fuera de los EEUU los estudiantes durante el proceso de escolarización suelen adquirir una conexión entre la escritura y la disciplina estudiada. Esto implica que los estudiantes americanos empiezan a utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje más tarde y durante el primer año de estudios universitarios es obligatorio asistir a cursos de escritura para promover el aprendizaje (Hirvela 2011: 38). Pero también fuera de los EEUU hay interés en la utilización de la escritura como medio de aprendizaje en otros contextos en los que la lengua de aprendizaje es una LE, sobre todo con el desarrollo de los sistemas de inmersión.

A continuación, se pasará revista a las tres vertientes más importantes en las que la escritura se utiliza para aprender contenido: el movimiento *Writing across the curriculum* (WAC) en L1, la enseñanza basada en contenidos (CBI) en contexto SL y el enfoque con énfasis en el contenido y en la lengua (AICLE) en contexto LE. Como veremos, estos dos últimos enfoques tienen en común el aprendizaje de L2 y van más allá de la habilidad de la lengua escrita.

2.5.2.1. El movimiento *Writing across the curriculum*

Los estudios sobre el potencial epistémico de la escritura empiezan con el artículo de Janet Emig (1977) “Writing as a mode of learning” que enfatiza los atributos de la escritura como proceso y producto (Hirvela 2011: 39). Posteriormente otros autores siguen trabajando en este sentido y destaca Britton que constata el potencial de la escritura como organizador del

conocimiento: «organizing our knowledge of the World and extending it in an organized way so that it remains coherent, unified, reliable» (1983a: 223, cit. en Hirvela 2011: 39).

No cabe duda de que el interés por la utilización de la escritura en un contexto de aprendizaje más general se produce a partir de los años setenta cuando en el contexto norteamericano se difunden los programas de *Writing across the curriculum* (WAC) en el que se empezó a utilizar la lengua escrita (el inglés como lengua materna) en diferentes asignaturas como método para mejorar el aprendizaje.

En la obra *How writing shapes thinking* Langer y Applebee (1987: 3) describen un estudio extensivo con profesores de secundaria especialistas de diferentes materias que utilizaban la escritura para desarrollar el aprendizaje con la idea de que la escritura no solo facilita el acceso al conocimiento, sino que también ayuda a desarrollar y a dar forma a las ideas. Langer y Applebee concluyen:

In working with teachers, we learned that subject-area writing can be used productively in three primary ways: (1) to gain relevant knowledge and experience in preparing for new activities; (2) to review and consolidate what is known or has been learned; (3) to reformulate and extend ideas and experiences (Langer y Applebee 1987: 136, cit. en Hirvela: 40).

A lo largo de los ochenta se realizan muchos otros estudios sobre la escritura y el aprendizaje tanto en Norteamérica, como en el Reino Unido sobre todo en contexto escolar (antes de la universidad) a veces en el contexto de disciplinas específicas como la historia. En general, es de notar que el movimiento WAC ha dejado su huella en EEUU tanto en la enseñanza pre-universitaria como universitaria «where writing is portrayed as a powerful force in disciplinary based learning and students are taught how to use writing as they move across disciplines in the course of their studies» (Hirvela 2011: 40).

2.5.2.2. El enfoque con énfasis en el contenido o *Content-based instruction* (CBI)

En el contexto anterior (WAC) los estudiantes poseen la lengua de las asignaturas dado que son nativos, por lo que los profesores pueden concentrarse en el uso de la escritura como herramienta cognitiva para adquirir o reforzar el contenido de las áreas en cuestión. En cambio, CBI y CLIL se hallan en el contexto de L2. Aunque recogen algunos principios y objetivos de la utilización de la escritura para aprender (en especial de WAC), la mayor influencia proviene del campo de la ASL.

La enseñanza por contenidos se sitúa principalmente en el contexto SL en el que se utiliza el inglés para desarrollarlo, pero el énfasis está en la adquisición de la información (el contenido). Para ello, se presenta a los aprendices material interdisciplinario significativo de forma contextualizada y se utiliza la lengua meta con modalidades diferentes (lectura, escritura, audición, conversación). En fin, la lengua es un medio y un objeto de aprendizaje.

Existen una serie de premisas en la base de este modelo: la lengua se aprende de forma más eficaz en el contexto; los estudiantes perciben la relevancia del contenido que tienen que aprender y eso repercute en la motivación para aprender; se ha de tener en cuenta la experiencia previa de los aprendices (incluido el conocimiento del contenido y del ámbito académico); el aprendizaje de la lengua debe basarse en usos contextualizados; el input que reciben los aprendices debe ser significativo y comprensible.

La clave consiste en llevar a la clase de lengua aspectos de los contenidos de las materias que se están aprendiendo y eso contribuye a que el aprendizaje sea más significativo y durativo por el interés a aplicarlo para obtener éxito académico. La escritura desempeña un papel importante: «since it is often through writing, in one form or another, that learners will have to express what they know in the content areas as well as engage the content areas» (Hirvela 2011: 41). En este contexto el profesor de lengua se halla implicado, al menos parcialmente, en ayudar a los aprendices a adquirir sea el conocimiento de los contenidos de las otras materias, sea la lengua meta a menudo en colaboración con los profesores de las materias no lingüísticas (p. 42).

2.5.2.3. El enfoque con énfasis en el contenido y en la lengua (AICLE)

Este enfoque comparte con el anterior (CBI) las premisas fundamentales del aprendizaje lingüístico, pero va más allá. El CBI se desarrolla para ayudar a aprendices de inglés que se hallan en un contexto SL, es decir que viven en un contexto en el que el inglés es la lengua dominante, por lo que los estudiantes deben aprender la lengua para tener éxito dentro y fuera del ambiente escolar. En cambio, el enfoque AICLE se sitúa en un contexto LE y promueve la diversidad lingüística y el multilingüismo para obtener ventajas prácticas, pero también para generar un vínculo común a través de Europa y promover la interacción. Otra diferencia con el enfoque CBI es la adquisición de la componente cultural mientras que en el CBI el énfasis se halla en el aprendizaje de los contenidos, por ello la UE (2008) ha reconocido el espíritu que anima el enfoque AICLE para obtener los objetivos de la UE.

Otra diferencia consistente respecto al CBI es que, aunque puede haber diferentes grados y modalidades de aplicación del enfoque AICLE, los profesores especialistas son los que suelen enseñar el contenido en LE utilizando un andamiaje gradual para el aprendizaje de los contenidos, el léxico y ciertas estructuras que se ponen de relieve. Por ello, se les aconseja que adquieran un nivel de dominio que oscila entre un B2 (España e Italia por ejemplo) y un C1 (Países Bajos). En cambio, en el CBI los profesores de lengua suelen estar implicados, al menos parcialmente, no solo en la adquisición de la lengua meta, sino también de los contenidos. Para conocer mejor lo que une y separa a estos dos enfoques de inmersión lingüística, cfr. cap. 4 de esta tesis.

En las investigaciones de diferentes estudios de caso, se entrecruzan una serie de variables que oscilan y que ponen de relieve el papel que la escritura ha desempeñado en la propia lengua materna como herramienta organizadora del aprendizaje. En ese caso se ve cómo los aprendices afrontan con éxito el aprendizaje de contenidos, mientras que el aprendizaje lingüístico procede más lentamente. Por otro lado, las investigaciones subrayan que hay muchos estudiantes que logran a lo largo del tiempo utilizar la escritura para fomentar el aprendizaje de contenidos, sobre todo cuando los aprendices cuentan con la ayuda de los profesores de escritura y también de los profesores especialistas (contenido) y logran desarrollar una relación importante con la escritura (Hirvela 2011: 55).

2.5.3. El cultivo de la escritura como medio para aprender lengua

Este apartado se centra en las potencialidades que tiene el proceso de la escritura en el aprendizaje lingüístico, lo cual se conocía desde hace tiempo, pero que adquiere particular interés a partir de la obra de Cumming (1990) que considera que mediante el proceso de escritura se crea una condición de reflexión que permite la consolidación de conocimientos que han comenzado a aprenderse, pero que no se han consolidado completamente todavía:

Composition writing elicits attention to form-meaning relations that may prompt learners to refine their linguistic expression –and hence their control over their linguistic knowledge– so that it is more accurately representative of their thoughts of standard usage. This process appear to be facilitated by the natural disjuncture between written text and the mental processes of generating and assessing it (Cumming 1990: 483, cit. en Manchón 2011: 61).

Según Manchón (2011: 63) se han desarrollado dos grupos de estudios: descriptivos e intervencionistas. Los primeros han contribuido a entender cómo el proceso de producción

de textos escritos (individualmente o en colaboración) promueve una serie de procesos (que se pueden conceptualizar en términos cognitivos y socioculturales) que conducen a un desarrollo lingüístico. Por otro lado, las investigaciones intervencionistas han estudiado cómo los aprendices de L2 durante el procesamiento lingüístico (mediante varias formas de intervención experimental) durante tareas de escritura individual o colaborativa pueden introducir efectos en el aprendizaje con una repercusión a breve plazo.

De todos los estudios se deduce que (Manchón 2011: 70 y sig.):

- 1) la escritura promueve un procesamiento lingüístico con efectos potenciales en el aprendizaje lingüístico:

Both Descriptive and Interventionists studies have provided evidence of learner's engagement in the following learning processes during writing: (i) noticing and attentional focus on form processes; (ii) formulation of hypotheses about linguistic forms and functions; (iii) hypothesis testing via confirmation of one's own production and via receiving corrective feedback on one's own linguistic choices (including corrective feedback from peers in collaborative writing); (iv) generating and assessing linguistic options through the use of explicit and implicit knowledge and via cross-linguistic comparisons; and (v) metalinguistic reflection and languaging processes (p. 70).

- 2) Los aspectos que se atienden durante el procesamiento están, por un lado, relacionados con la tarea y, por otro, con factores del aprendiz. En el primer caso, se ha constatado la repercusión del tipo de tarea y el estadio del proceso de la escritura. En el segundo, se ha evidenciado el peso de factores individuales de los aprendices como: el nivel, los objetivos, las creencias y las motivaciones (p. 72).
- 3) La conexión entre escritura y aprendizaje de la L2 tanto de forma individual como colaborativa. A propósito de la escritura individual, Cumming (1990) y Swain y Lapkin (1995) sostienen que la característica de solución de problemas inherente al acto de composición contribuye a consolidar e incrementar el control del conocimiento lingüístico, así como a generar nuevo conocimiento lingüístico (p. 73).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que los resultados del aprendizaje dependen de la profundidad del procesamiento durante el proceso de generación de los textos. En este sentido, se ha constatado que la profundidad de procesamiento representada por la componente metalingüística comporta un mayor grado de aprendizaje a breve plazo (p. 74).

En lo referente al *feedback* correctivo, hay que señalar que sus efectos en el aprendizaje se hallan en función de dos variables: el grado de explicitación del *feedback* correctivo y el grado de profundidad con la que se procesa ese *feedback* recibido, pues no basta con detectar

diferencias entre la propia escritura y el input que se recibe. Es más, hay que distinguir entre «awareness at the level of ‘understanding’ (vs. awareness at the level of ‘detection’) for subsequent input processing and language development» (pp.74-5).

2.6. Las investigaciones “en línea” sobre el proceso de la escritura en ASL

En este apartado haremos alusión a dos investigaciones que pueden ayudarnos a entender mejor el proceso de la escritura y orientar la didáctica. Entre otras cosas, se hace hincapié en el papel del conocimiento léxico (la disponibilidad léxica), la interfaz léxico-sintáctica, la correlación entre la producción escrita en L1 y L2 y las funciones que la lengua materna puede desempeñar en el proceso de escritura en L2.

Schoonen *et al.* (2009) aplican el modelo de Levelt⁸ (1989, 1999) a la escritura en la que se distinguen 3 procesos (que a su vez comprenden otros subprocesos) durante los que el output puede controlarse (tener un seguimiento) gracias a procesos de percepción lingüística que comparan el *output* con los resultados que se quieren lograr:

The language production process (...) can be subdivided into three major components. These components are conceptual preparation (including planning), linguistic formulation and physical production (note: for writing transcription is the counterpart of articulation for speaking) (cf. Chenoweth & Hayes, 2001; Levelt, 1989, 1999), with each component having its own subcomponents. Output of the production can be monitored by language perception processes matching the output with intended results (Schoonen *et al.* 2009: 78).

Para no cargar demasiado la memoria de trabajo y lograr un mejor *output* es necesario tener en cuenta una serie de factores que pueden ser útiles: el conocimiento previo del tema, la familiaridad con el género propuesto, la complejidad de la tarea, así como el uso de conocimiento metacognitivo de los textos, los procesos de escritura y los contextos de escritura (Schoonen *et al.* 2009: 78-9).

En un estudio de gran escala que comprendía casi 400 estudiantes en el 8º año de escolarización (15 años), Schoonen y colaboradores consideraron una serie de tests para medir en L1 y LE el conocimiento gramatical y léxico, el conocimiento ortográfico y de deletreo, el conocimiento metacognitivo de la lectura y la escritura, el tiempo necesitado en

⁸ Cfr. 1.4.7. para obtener una descripción más detallada de este modelo de producción lingüística en el registro oral.

la disponibilidad léxica (*lexical retrieval*) y la capacidad de construir oraciones (*gramatical building*). Se estudió la relación entre estas variables y la producción escrita en L1 y L2 y se vio la alta correlación que existía entre las variables, lo que llevó a estos autores a afirmar:

as was expected, (almost) all variables were substantially related to writing proficiency, that is, the most metacognitive and linguistic knowledge a writer has, and the faster this lexical and grammatical knowledge can be retrieved, the better the writing performance (Schoonen *et al.* 2009: 83).

Por otro lado, en la investigación se observó una alta correlación entre los resultados obtenidos en la L1 y la L2. Sin embargo, al comparar el modo de trabajar en el proceso de escritura en L1 y L2 se vio que en la revisión se daba mayor atención a los aspectos lingüísticos en la LE. Por otro lado, respecto al tipo de revisiones, se notaron algunas diferencias y algunas similitudes:

Although the writers made more revisions within a restricted textual domain (i.e. below word and below clause level), more immediate revisions and more of particular actions (i.e. substitutions and deletions) in their FL writing than in their L1 writing, the frequencies of revisions made within larger units of text, more distant revisions and other kinds of Action revisions were similar in L1 and FL (p. 88).

En fin, dedicar más tiempo a la revisión de aspectos lingüísticos en LE tenía un carácter compensatorio, pero esto no parece haber afectado su capacidad de realizar revisiones conceptuales tanto en la L1 como en la L2.

De los resultados no se deduce que haya habido una inhibición en el procesamiento de la LE, quizás debido a la edad y a la falta de experiencia de los aprendices en la escritura, pues sea en LE, sea en L1 los estudiantes no hicieron revisiones de gran envergadura manteniendo su «writing behavior in both languages» (p. 88).

Respecto al léxico, se vio que los estudiantes producían frases más pequeños y menos palabras por minuto en la LE; de hecho, ya en un estudio precedente de Roca de Larios *et al.* (2006) se había constatado que los aprendices utilizan el doble de tiempo en problemas de formulación en la LE.

En relación a lo anteriormente expuesto, Schoonen y colaboradores realizaron una investigación para mejorar el proceso de disponibilidad léxica, porque consideraban que podía ser una estrategia para aligerar la presión cognitiva durante el proceso de escritura, de manera que los aprendices pudieran dedicar mayor atención a otros aspectos como la claridad de la información y el lector meta (Schoonen *et al.* 2009: 94).

En el estudio se vio que tanto la velocidad de procesamiento, como el conocimiento gramatical están más relacionados con la competencia en la escritura que el conocimiento léxico. Pero la competencia en la escritura en LE está más asociada con el conocimiento lingüístico respecto a la L1, lo cual indica que el proceso de formulación en LE es menos fluido que en la L1. Por otro lado, un mayor conocimiento de la escritura y las características de los textos se relaciona con una mayor competencia en la escritura en L1 y LE (pp. 94-5).

Pasemos ahora al estudio de Manchón *et al.* (2009) que se ocupa del aprendizaje de la escritura de estudiantes españoles de inglés como LE. Estos investigadores sostienen que en un contexto LE, la escritura es una actividad de solución de problemas que requiere mayor esfuerzo para el aprendiz, dado que se presentan solicitudes que se hallan en conflicto, lo cual repercute en la atención que se puede dedicar a los diferentes problemas y al modo de solucionarlos: «Writing in a second language imposes further constraints on the learner that may create additional competing demands for attention and also influence the type of problems attended to and the strategies used to solve them» (Manchón *et al.* 2009: 103-4). De hecho, en un estudio realizado con estudiantes españoles de inglés como LE en una tarea de producción escrita que presentaba un límite temporal, estos investigadores observaron que en el procesamiento de la L2 se presentaban el doble de problemas léxicos respecto a la composición en L1 (p. 111).

Asimismo, se vio que el grupo de nivel superior (nivel 3) no solo planificaba significativamente mucho más lo escrito en la L2 respecto al grupo 1 y 2, sino que además, no se apreciaba una disminución en el nivel de la actuación en la L2 respecto a la L1 de esos mismos estudiantes. Además, este grupo avanzado dedicaba nueve veces más de tiempo a mejorar la calidad de las ideas, el modo de expresarlas y la coherencia respecto a buscar estrategias compensatorias para sus deficiencias lingüísticas, lo cual se explica con la automatización o procedimentalización: «This lends further support to the idea that the automatization of language skills that comes with increased L2 proficiency frees up cognitive resources to be deployed in the solution of higher-level writing problems» (p. 112).

Otra cuestión importante que los investigadores observaron fue el uso de la L1 con una serie de propósitos estratégicos. En concreto, descubrieron diferencias de comportamiento según el nivel de los estudiantes en lo que se refiere a dos papeles que los escritores desempeñan en el proceso de composición: *control* y *escritor*. La función de *escritor* formula ideas y las convierte en texto utilizando la relectura (mediante la L1) para contribuir al

proceso. Por otro lado, la función de *control* dirige el proceso durante la planificación y la monitorización. Así pues, en la investigación se vio que el uso de la L1 en la función de control aumentaba con el nivel de competencia en la L2.

The level 1 writers needed all their cognitive resources (and task time) to struggle along in their role of writer. [...] Consequently, they used their L1 to plan and monitor less than more advance writers. For the latter, the formulating process was much less problematic at the lexico-grammatical level (recall that they used only 60 % of their time in text-generating activity, Roca et al., 2001, 2008) and, in many cases, they could carry it out directly in English because they had automatized many procedures. Thus, they had extra cognitive capacity to be used for planning, revising and monitoring purposes. [...] In other words, they were using different languages for different roles: the L1 for that of the Controller and the L2 for that of the writer (Manchón *et al.* 2009: 114-5).

Lo expuesto subraya la importante función metacognitiva que puede tener la L1 en las diferentes fases de desarrollo de la L2 de los aprendices.

2.7. La enseñanza de la escritura

En cuanto a la didáctica de la escritura, es importante trabajar con una óptica desde abajo: es decir que las aportaciones de la ciencia cognitiva al estudio de la composición deberían de servir de andamiaje a los docentes para entender cómo poder ayudar a sus alumnos a encontrar su propio estilo compositivo a partir de una serie de actividades progresivas. En este sentido, a partir del aporte de Vygotski –recogido por el enfoque sociocultural– es importante poner en el centro del aprendizaje la interacción y el diálogo oral para proceder hacia la adquisición del nivel escrito, por ello el aprendizaje colaborativo tiene gran relevancia. En cambio, existen otras corrientes que consideran que es conveniente partir del conocimiento general y gramatical para llegar al uso comunicativo (enfoque deductivo).

En contextos auténticos de comunicación durante la interacción se avanza desde el intercambio intersíquico e interdependiente hacia la conducta intrapsíquica y autónoma. En este sentido, es fundamental la labor del interlocutor (docente, hablante) como facilitador para promover la gradual autonomía del alumno.

La composición escrita puede utilizarse en la clase de ELE (Cassany 2009: 50 y sig.) de la siguiente manera:

- 1- como habilidad comunicativa en la que entran en juego las funciones comunicativa y certificativa de la escritura (redacción de cartas, instancias, postales, notas, etc.).

- 2- como herramienta de adquisición lingüística. Ciertas prácticas con función registrativa (anotar léxico y expresiones desconocidas, copiar citas), manipulativa (resúmenes y esquemas de textos comprendidos, guiones para producciones) o incluso epistémica (elaboración de opiniones, análisis gramaticales y discursivos) pueden usarse como medios para aprender el sistema lingüístico de ELE, pues pueden constituir un apoyo para el desarrollo de las habilidades orales (función registrativa como notas para recordar ítems que se deberán pronunciar), apoyo al desarrollo de la gramática (la escritura manipulativa y epistémica facilita el análisis lingüístico de la lengua meta), transmisión de contenidos socioculturales (por ejemplo, mediante el resumen de una lectura o la redacción de una carta con opiniones personales sobre la cultura de la lengua meta).

Para Cassany (2009: 50 y sig.) hay una serie de variables que deberían tenerse en cuenta en la didáctica de la composición escrita. La primera se refiere a los conocimientos y habilidades previos del alumnado que tienen que ver con el grado de familiarización con la lengua escrita, lo cual depende del papel que la escritura desempeña en la sociedad de procedencia. También se relaciona con el grado de dominio grafo-motor del sistema alfabético, porque el alumnado procedente de otros sistemas de escritura (árabe, japonés, chino, etc.) podría tener dificultades en la práctica gráfica independientemente del grado de alfabetización cultural alcanzado.

Otro factor importante es el nivel inicial de conocimiento de la lengua meta, porque con principiantes las habilidades orales son más importantes y la escritura tiene menos presencia, mientras que en niveles más avanzados se incrementa y obtiene un estatus de autonomía respecto a las otras destrezas.

La segunda variable se refiere a las necesidades e intereses del alumnado, pues la práctica de la escritura está conectada con los objetivos de aprendizaje. La escritura se ha desarrollado en géneros y tipos de textos asociados a funciones específicas y determinadas actividades humanas.

No cabe duda de que el enfoque metodológico también tiene incidencia en las funciones escritas, por ejemplo, los enfoques audio-linguales han dado prioridad a las habilidades orales, por lo cual se usa la escritura para desarrollar las habilidades orales (escritura registrativa) o la gramática (escritura manipulativa y epistémica); el enfoque comunicativo se centra en la escritura comunicativa, mientras que el enfoque por tareas o proyectos permite

la utilización de los diferentes tipos de escritura (registrativa, manipulativa y comunicativa) en las distintas fases del proceso.

Por otro lado, Cassany (2009: 56) sostiene que la organización didáctica es fundamental, pues es importante tener en cuenta el nivel previo del estudiante y en la programación es necesario incluir objetivos y contenidos relacionados con sus conocimientos, destrezas y actitudes como:

- conocimientos sobre las propiedades de los textos (corrección, cohesión, coherencia, adecuación, variación estilística e incluso presentación);
- destrezas (planificación, textualización y revisión);
- y actitudes, que son el conjunto de representaciones mentales (creencias, valores, prejuicios) y manifestaciones (opiniones, o hábitos) que tiene el aprendiente y la sociedad sobre el uso de la escritura. En este sentido, es oportuno afrontar el tema con los aprendices para evitar que estos se desinteresen y crean que no se necesita planificar o revisar el mensaje.

Asimismo, puede que existan muchos estudiantes (e incluso profesores) que consideran que las propiedades más superficiales de un texto (ortografía, normativa) predominan sobre las más profundas (coherencia, estructura) focalizándose en la forma.

Por ello, se hace necesario un cambio de perspectiva basado en las necesidades de los aprendices con un énfasis en el proceso, para que estos modifiquen ideas equivocadas. Por ello, se debería valorar el proceso completo de composición (borradores, correcciones), y no solo el producto final, con la posibilidad de realizar actividades escritas en el aula de forma cooperativa y tener acceso a todo tipo de recursos informáticos y lingüísticos (diccionarios, gramáticas) (Cassany 2009: 56).

Por otro lado, es importante considerar por las razones psicopedagógicas (expuestas precedentemente en el epígrafe 2.6.) que incluso cuando se compone en L2, la L1 puede tener un papel importante como herramienta de mediación oral de lo escrito, lo cual favorece el proceso de aprendizaje.

En el diseño de actividades colaborativas es importante organizar el trabajo con papeles diferentes entre los miembros del grupo, para que puedan ayudarse entre sí. Según Camps (1998: 77), el diálogo permite llevar a la conciencia los problemas de composición y resolverlos cooperativamente; desarrollar la actividad metalingüística, o *language* (Swain

2006); distribuir la carga cognitiva mediante roles que cada aprendiz (planificar, revisar la gramática, etc.) puede asumir, pues solo el escritor experto es capaz de gestionar los diferentes aspectos de la composición.

Se aconseja el aprendizaje cooperativo para luchar contra la competitividad durante la secundaria o los niveles intermedios de composición una vez que el alumnado ha adquirido «un grado básico de escritura (capacidad de expresión personal a través del escrito, dominio mínimo de las convenciones escritas (ortografía, gramática, etc.) y que inicia el aprendizaje de la escritura para los contextos académicos (leer y escribir sobre temas científicos en las distintas áreas curriculares)» (Cassany 1999: 46-7).

Además, es fundamental promover el trabajo colaborativo, porque desarrolla la motivación intrínseca, fomenta actitudes positivas (autoestima, colaboración, apreciación de las funciones del docente) e incluso consigue un mejor rendimiento del aprendizaje, lo cual se halla en sintonía con la construcción del significado que preconiza la perspectiva bakhtiniana del discurso (Strauss *et al.* 2006). Algunos principios son: trabajar en pequeños grupos; enseñar destrezas sociales para poder trabajar en equipo: dialogar, escuchar al otro, leer, negociar acuerdos, etc.

Otra cuestión importante se refiere a la adopción de la evaluación sumativa (calificaciones finales) y formativa sobre el proceso de trabajo del equipo, mediante encuestas y formularios, de auto y heteroexploración, lo cual permite incrementar la conciencia y la responsabilidad del grupo y de cada uno de sus miembros, así como la mejora de sus destrezas sociales de comunicación (Cassany 1999: 149).

El énfasis en el proceso comporta un interés por las producciones intermedias (listas, esquemas, borradores, autocorrecciones, etc.) que podría guardarse en una carpeta, lo cual puede contribuir a desarrollar actitudes positivas hacia la escritura y atenúa la importancia excesiva que suele darse a las versiones finales, anima a la lectura y a la autorrevisión (pp. 154-5).

Este interés en el proceso se concentra en aprender a escribir mediante el cultivo de la escritura, para que los estudiantes reflexionen sobre la actividad metacognitiva del proceso, es decir, para que reflexionen sobre cómo escriben, revisan y sobre la corrección que deben esperarse, pues el papel del profesor debería ser guiar el proceso de aprendizaje y evitar la focalización en la forma para ayudarles a desarrollar estrategias para encontrar ideas, hacer borradores, revisar las ideas y corregir también los errores.

La escritura en ordenadores ha ayudado mucho a manipular los textos, incorporar cambios y mejorar la calidad. Además de la escritura colaborativa, hay otras estrategias que pueden contribuir al desarrollo de la escritura como conferencias de profesores, tareas de solución de problemas (*problem-based tasks*), escritura de diarios, discusiones de grupo, o portafolios mixtos de corrección (Hyland 2011: 20).

También es fundamental la relación que el profesor instaura con el aprendiz, porque puede servir de guía y estímulo en el proceso y porque hay una gama de técnicas explícitas o implícitas que se pueden utilizar como: planificación gradual del proceso, o varias maneras de proporcionar *feedback* como la ayuda de pares, o mensajes grabados, y reformulaciones. En cualquier caso, todavía hoy es polémico el papel de la corrección.

En suma, es importante que se trabajen en el aula las diferentes fases del proceso para que el aprendiz vea cómo se escribe, lo cual se entenderá mejor si el mismo docente se pone en juego, colabora con el aprendiz y escribe en el aula, por ejemplo, el docente puede llevar al aula sus escritos en distintos estadios, modelar los procesos de composición con diferentes técnicas o escribir en público el flujo de su pensamiento y organizarlo luego, o escribir con los estudiantes que se bloqueen y mostrarles estrategias para superar problemas en la fase de planificación o revisión.

Para que sirva como resumen, exponemos a continuación una serie de consejos que Hyland considera que es importante proporcionarles a los aprendices, para que tengan estrategias durante la planificación, la escritura y la revisión: metalenguaje para identificar los géneros y su estructura; tareas con objetivos y contextos significativos; variedad de discursos (es decir: que no haya solo un interés por los temas «prestigiosos») y, por último, proponer diferentes modelos de escritura porque «(...) For teachers of writing this means we need to not only understand our learners, but become researchers of the texts our students we'll need and the contexts in which are likely to need them» (2011: 31-2).

2.7.1. La enseñanza de la escritura basada en el aprendizaje por tareas

A partir de mediados de los setenta empiezan a surgir una serie de métodos que tienen en común el interés por el uso de la lengua para fines comunicativos con un auge en los ochenta. De este enfoque surge en la didáctica de L2 una tendencia conocida como “enfoque por tareas” que destaca por su eficacia con influencias que le llegan de otras disciplinas: la

psicolingüística, la lingüística cognitiva, la psicología cognitiva (la vertiente del “cognitivismo social”), la psicología humanista, la pragmática y los métodos didácticos precedentes.

Este enfoque se difunde en L2 gracias a la obra de Nunan (1989), pero tiene sus raíces en una tradición pedagógica para la enseñanza de la L1 que se desarrolla a partir de las ideas del filósofo americano John Dewey (1859-1952) que consideraba que la experiencia influye de forma especial en la cognición, por lo tanto, es importante promover las iniciativas personales de los aprendices. En fin, se trata de una alternativa para superar las carencias de los primeros modelos nocional funcionales, pues «[p]one énfasis en enseñar la lengua a través de la comunicación, en lugar de hacerlo para la comunicación, de manera que los contextos comunicativos no son la meta de llegada del proceso de aprendizaje, sino la motivación inicial, el arranque de toda la actividad didáctica» (Cassany 1999: 170).

Según Ellis, todas las corrientes psicolingüísticas coinciden en que el constructo de “tarea” puede guiar y determinar sea la pedagogía, sea la evaluación en L2, lo cual es indicativo de la centralidad de la capacidad de producir significado en la adquisición de L2. De hecho: «language learning is seen as a process that requires opportunities for learners to participate in communication where making meaning is primary. ‘Task’ is a tool for engaging learners in meaning making and thereby for creating the conditions for language acquisition» (Ellis 2003: 319).

Respecto a la definición de tarea, es de notar que hay autores que la consideran en sentido amplio hasta abarcar cualquier tipo de actividad incluidos los ejercicios⁹. Coincidimos con Ellis en que es mejor considerar el término en sentido más restringido, es decir: «“Tasks” are activities that call for primarily meaning-focused language use. However, we need to recognize that the overall purpose of tasks is the same as exercises -learning a language- the difference lying in the means by which this purpose is to be achieved» (Ellis 2003: 3).

Asimismo, Nunan (1989) habla de tarea comunicativa como:

a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather form.

⁹ Las actividades previstas abarcan un amplio abanico de posibilidades. Por ejemplo, pueden ser actividades no propiamente comunicativas como ejercicios estructurales o *drills* útiles para posibilitar en un segundo momento las actividades propiamente comunicativas. Otras actividades previas a las actividades comunicativas que mezclan criterios estructurales con comunicativos (en línea con el método situacional) pueden ser: preguntas y respuestas basadas en elementos reales de la clase; pedir y dar direcciones sobre un plano o leer con el compañero un diálogo en una situación de compras.

The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right (cit. en Ellis 2003: 4).

En fin, la tarea es cualquier actividad que sea representativa de actividades comunicativas de la vida real, que se pueda configurar como unidad de actividad en el aula, que sirva para aprender contenidos lingüísticos y que tenga unos objetivos, una estructura y una secuencia de trabajo (Zanón 1990). En la clase de L2 una tarea puede ser algo tan simple como rellenar un formulario, hacer la reserva de un billete de avión o cualquiera de las acciones que se suelen realizar en la vida diaria en el trabajo o en el tiempo libre o en cualquier otro momento (Long 1985).

Por las razones expuestas, la escritura comunicativa y la enseñanza por tareas¹⁰ constituyen la elección didáctica más adecuada para el desarrollo de las diferentes competencias lingüísticas¹¹ (incluida la escrita) desde niveles iniciales, porque se da prioridad al aprendizaje del uso verbal en contextos significativos, lo cual funciona como motor motivacional para el aprendiz, porque da sentido a la actividad que se realiza.

Cassany (1999: 168) ha identificado las características de las tareas comunicativas basándose en la contribución de McDowel (1983):

- Contexto: en el que se prevé una situación con emisor, destinatario y propósito.
- Respuesta (*feedback*): es importante que el aprendiz sepa cómo mejorar su output.
- Discurso: se debe trabajar con textos completos y mantener la estructura y registro del género y tipo textual que se requiere.
- Autenticidad: es importante utilizar lenguaje real en situaciones reales.
- Vacío de información: se debe informar o recibir algún dato que puede ser una información intelectual (datos, opiniones) o afectiva (emociones, actitudes).
- Habilidades comunicativas: se procesa el discurso en tiempo real mediante la producción y recepción de textos.
- Elección: la tarea presenta un grado de incertidumbre de manera que el aprendiz puede elegir qué quiere decir y cómo.

¹⁰ Cfr. también § 4.6.

¹¹ No obstante, a partir de nuestra experiencia de campo y del intercambio con profesores de bachillerato en Italia podemos afirmar que estos encuentran dificultades para llevarlo a la práctica, por lo que no lo suelen utilizar. Tal tendencia es indicativa de la necesidad de un cambio de mentalidad que permita la generalización de esta propuesta didáctica.

- Dinámica de grupos y función del aprendiz: se deberían prever actividades¹² colaborativas (parejas, grupos) en las que los aprendices tengan la posibilidad de tomar la iniciativa.
- Importancia de los errores: es importante considerar los errores en función de la actividad: no sólo hay errores gramaticales, sino que también hay que tener en cuenta otros aspectos como la comunicabilidad y la adecuación al contexto.

Además, hay que tener en cuenta que existen tareas que pueden comportar una única actividad como la redacción de una nota informativa, pero también hay otras compuestas que pueden prever entramados de otras tareas en cuyo caso se prefiere la denominación de proyecto; así, por ejemplo,

una investigación sobre los hábitos deportivos de los alumnos del centro [puede constituir] una tarea compleja que incluiría subtareas de elaboración de una encuesta escrita, administración a una muestra real de personas, vaciado, discusión de resultados, etc. y que, por tanto, abarcaría habilidades y ejercicios muy diversos (Cassany 1999: 171).

El trabajo por proyectos permite la integración de todas las habilidades lingüísticas tanto si el producto final es oral como escrito y se caracteriza porque hay:

- énfasis en la actividad comunicativa;
- atención a los intereses y a las necesidades del alumnado;
- una consideración de la lengua como instrumento de trabajo para el planteamiento, el desarrollo y la revisión de los proyectos en clase;
- la integración de las cuatro habilidades como en contextos reales en los que los papeles de emisor y receptor se intercambian y se puede saltar de discursos orales a escritos;
- interdisciplinariedad y globalización: se puede tratar todo tipo de temas culturales y se plantea la enseñanza lingüística de manera global, y se contribuye al desarrollo de proyectos interdisciplinarios entre distintas áreas del currículum escolar;

¹² Cabe señalar que existen dos tipos de actividades comunicativas: funcional-comunicativas y actividades de interacción social. Las primeras tendrían el objetivo de usar la lengua para compartir información y procesarla. Un miembro de la pareja, o uno de los grupos, posee parte de la información que debe completar en interacción con los demás. En cambio, en la segunda modalidad se prevé el uso de la L2 en actividades de *brainstorming* (torbellino de ideas), role-plays o actividades (orales, escritas) más libres de simulación, o incluso en conversaciones o actividades comunicativas con nativos.

- secuenciación de actividades¹³ de forma progresiva para conseguir el propósito establecido y promover el aprendizaje lingüístico previsto.

Asimismo, hay una serie de aspectos que pueden constituir un inconveniente para desarrollar la enseñanza por proyectos dado que se necesita mayor tiempo a disposición, lo cual suele comportar una mayor organización y otras formas de estructuración de la actividad didáctica en el aula que repercuten en:

- la negociación entre docente y alumnado en tres fases: negociación o elección de temas y propuestas, planificación de la actividad, realización y evaluación;
- los objetivos y contenidos de aprendizaje y currículum: la globalidad e interdisciplinariedad plantea dificultades para la segmentación en objetivos y contenidos específicos de aprendizaje;
- y la elección de materiales didácticos puede llevar a los docentes a crearlos (inversión de tiempo), o a fotocopiar y entregar otro material, lo cual puede dar lugar a la dispersión de materiales en hojas sueltas.

2.8. Conclusiones

En este capítulo hemos intentado dar cuenta de la complejidad del proceso de la escritura en relación a los numerosos aspectos, funciones, contextos y géneros en los que esta se desarrolla. Sobre todo en el contexto LE se debe tener en cuenta el mayor esfuerzo cognitivo que realiza el aprendiz que puede afectar su nivel de actuación (o *performance*) y repercutir negativamente en su nivel de autoestima como aprendiz, por ello en ese contexto se debe tener en cuenta la automatización o *procedimentalización*, que puede dar lugar al desarrollo de estrategias implícitas, pero también la necesidad de promover un aprendizaje explícito con un énfasis en las formas que pueda acelerar el proceso de aprendizaje (Pearson Casanave 2009).

En el primer caso, es necesario considerar que el conocimiento declarativo puede convertirse en conocimiento implícito o procedimental trabajando en acciones repetidamente cuando los aprendices se hallan involucrados en tareas en la lengua meta:

¹³ A este respecto, Cassany (1999: 173) sostiene que « [e]n los proyectos de escritura la concepción de la composición como un conjunto de tareas o subprocesos remata todavía más esta estructura secuenciada».

All these findings confirm that without extensive writing practice, test features cannot be transformed from what Anderson termed ‘declarative knowledge (verbalizable data gathered from previous experience)’ to become ‘procedural knowledge (internalized knowledge about working in a specific domain)’ (cited in Carter 1990: 273). As widely discussed by DeKeyser (1998, 2001, 2007), according to skill learning theory in cognitive psychology, knowledge becomes proceduralized through ‘engaging in the target behaviour’ (DeKeyser, 1998: 49) and then the procedural knowledge can be refined and automatized through repeated practice (Rinnert y Kobayashi 2009: 39).

Por ello, es necesario automatizar ciertos aspectos, para que a lo largo del proceso de aprendizaje los estudiantes se sientan competentes y puedan utilizar la escritura no solo para obtener éxito y reconocimiento en los contextos académicos, sino también para sentirse más libres, más auténticos y contribuir a la consolidación de la propia identidad. En este sentido, Lourdes Ortega hace referencia a nuestros «writerly selves», y Ricoeur (1990) utiliza el término «self narrativo» que da cohesión al individuo a lo largo de toda la vida en un proceso dinámico en el que la narración de sí mismo (en este caso a través de la escritura) sea en L1 o en una L2 constituye una herramienta privilegiada. A este respecto, Ortega considera:

[...] the richest lessons about authenticity and needs can be gleaned when the research delves into writer’s experiences, perceptions, beliefs, and goals. At the heart of how the three views¹⁴ of L2 writing can be best synergistically exploited in educational contexts lies issues of writer identity and ownership, perhaps best surmised in what Hirvela calls “the writely selves that L2 students bring to writing in the target language (2011: 54) (Ortega 2011: 247).

¹⁴ La autora se refiere a las tres vertientes de investigación en la escritura: *learning to write*, *writing to learn content* y *writing to learn language*.

CAPÍTULO 3

El estudio de la complejidad lingüística

3.1. Introducción

En este capítulo trataremos cuestiones epistemológicas referidas al estudio de la complejidad lingüística que pueden influir en la implementación de las investigaciones y en la interpretación de los resultados.

Ante todo, es oportuno tener en cuenta que a lo largo del tiempo se ha utilizado el término complejidad de forma vaga y con diferentes matices, lo cual ha dado lugar a imprecisiones que han repercutido en el desarrollo de las investigaciones y en la posibilidad de comparar resultados de forma inequívoca. Por ejemplo, es fundamental aclarar que la madurez sintáctica es un constructo que se relaciona con el de complejidad sintáctica, pero se distingue de este, pues no necesariamente las construcciones que se presentan después en la evolución lingüística de un individuo son más complejas respecto a las adquiridas precedentemente.

Desde un punto de vista histórico, los estudios sobre la complejidad sintáctica se remontan a mediados de los años sesenta en el campo del inglés como L1 gracias a la obra pionera de Hunt¹ (1965) y de Brown (1973). Posteriormente en los años ochenta en el análisis de la complejidad sintáctica de las producciones escritas de hablantes de español L1 destaca Véliz cuyas investigaciones se desarrollan en el seno de la lingüística generativo-transformacional a partir de la obra de Hunt.

En cuanto al campo de ASL, es de notar que a partir de los años setenta los estudiosos del inglés L2 se remiten a las medidas utilizadas en esos primeros estudios para cuantificar la complejidad gramatical y la corrección en busca de un índice de desarrollo con el que poder estimar de manera adecuada y fiable la competencia en L2 (Larsen-Freeman 1978: 469). En este sentido, el interés por la valoración de la complejidad lingüística (inicialmente sobre todo sintáctica) se ha puesto en relación con otros dos constructos bien distintos, a saber: la competencia y el desarrollo.

¹ A este respecto, es de notar que Hunt (1965) en sus investigaciones se refería explícitamente al concepto de madurez sintáctica.

Progresivamente los investigadores apuntan a la necesidad de distinguir los diferentes constructos implicados en la valoración de la complejidad, de la competencia y del desarrollo, a fin de encontrar índices para hacer operativo el análisis de las producciones en la L2 objeto de estudio y poder interpretar de forma adecuada los resultados. En esta línea los especialistas actualmente coinciden en que la competencia no es un constructo unitario sino multidimensional cuyos componentes se suelen designar con el acrónimo CAF en inglés para designar las nociones de complejidad, corrección y fluidez (*Complexity, Accuracy, Fluency*). Como señalan Housen y colaboradores, «in recent years the CAF triad has emerged as a notable complement to other established proficiency models such as the traditional four-skills model and sociolinguistic and cognitive models of L2 proficiency (e.g. Bachman 1990; Bialystok 1994; Canale & Swain 1980)» (2012: 1).

Asimismo, es de notar que las medidas de CAF han sido utilizadas sobre todo para valorar textos orales o escritos relativamente cortos (Ortega y Sinicrope 2008: 11), es decir, producciones lingüísticas, para cuya valoración se hace difícil conseguir «consistent and reliable descriptions of form-function relations» (De Clercq 2016: 267). En cualquier caso, pensamos que el constructo CAF puede constituir un modelo que puede dar una base sólida para el análisis de producciones escritas más largas como las que nos hemos propuesto analizar en el presente trabajo de investigación.

No cabe duda de que el análisis de la escritura ha sido siempre una cuestión delicada, pues esta se configura como un constructo complejo que engloba otros subconstructos: la complejidad sintáctica/léxica, la corrección y la fluidez, lo cual se traduce en la elección de los indicadores correspondientes de cada subconstructo para evitar errores en la investigación que vayan en contra de su validez. En suma, la complejidad sintáctica es solo uno de los subconstructos que pueden considerarse a la hora de investigar la competencia escrita de los aprendices. Como consecuencia, el nivel de competencia o *proficiency* en el registro escrito/oral puede valorarse en función de la complejidad sintáctica, así como teniendo en cuenta otras variables: la complejidad léxica, la fluidez o la corrección (Norris y Ortega 2009: 569-570). Asimismo, otros autores consideran la importancia de evaluar también la complejidad morfológica (Pallotti 2015).

3.2. Los constructos de Complejidad, Corrección y Fluidez

En cuanto al origen de las investigaciones en el ámbito del constructo CAF², es de notar que después de los primeros estudios centrados en la complejidad sintáctica y la corrección durante los setenta, se delineó una corriente de investigaciones en L2 que distinguía entre discurso fluido y uso correcto en L2 para investigar la competencia comunicativa en contexto didáctico (Brumfit, 1979, 1984; Hummerly 1990), hasta que a mediados de los noventa Skehan (1996, 1998) introdujo un modelo de competencia que consideró las tres dimensiones juntas por primera vez (Housen *et al.* 2012: 2).

En aquel entonces, se les asignó a cada una de estas tres dimensiones sus definiciones operativas todavía en boga hoy en día. Por ello, de forma aproximada podemos decir que la complejidad se caracteriza por la capacidad de usar una amplia y variada gama (que puede llegar a ser sofisticada) de estructuras sintácticas y formas léxicas en la L2, la corrección es la habilidad de realizar producciones sin errores que se acerquen a la lengua meta, y la fluidez se refiere a una producción en L2 que se acerca a la de un nativo en lo referente a la rapidez, las pausas, los titubeos o la reformulación.

A partir de los años noventa se han empezado a utilizar estos tres sub-constructos, sobre todo como variables dependientes para evaluar las producciones realizadas por los aprendices en L2 para investigar los efectos de otros factores (que se configuran como variable independiente) como los efectos de un método de enseñanza, de ciertos contextos de aprendizaje, de las diferencias individuales o del diseño de una tarea.

En fin, la consideración de estas tres dimensiones distintas se ha legitimado tanto en el plano teórico como empírico a la hora de analizar la actuación y la competencia en L2. Además, la investigación empírica mediante el análisis factorial ha señalado que estos tres constructos distintos pueden presentar zonas de la L2 en las que se hacen la competencia en forma de lo que la literatura ha identificado como *trade-offs* (momentos de compensación) (Norris y Ortega 2009), por lo que es oportuno considerarlos contemporáneamente y de forma dinámica si se quiere evaluar de forma justificada la actuación y la competencia de aprendices en L2. Así pues «(...) complexity, accuracy and fluency emerge as distinct components of L2 proficiency and performance, which may be differentially manifested

² Por su brevedad y para señalar un constructo que hemos encontrado esencialmente en el ámbito de los estudios sobre el inglés L2 utilizaremos a menudo a partir de ahora dicho acrónimo.

under different conditions of L2 use, and which may be differentially developed by different types of learners and under different learning conditions» (Housen *et al.* 2012: 3).

3.2.1. Límites y dimensiones del constructo CAF

A pesar de su amplio uso en la investigación en L2, existen una serie de desafíos que afrontar relacionados con: 1) la definición de CAF como constructos científicos, 2) la naturaleza de su correlación lingüística y su base cognitiva, 3) su conexión e interdependencia sea por lo que se refiere a la actuación como al desarrollo, 4) su puesta empírica en práctica y su medición y 5) los factores que influyen en la manifestación y el desarrollo de CAF en el uso y el aprendizaje de una L2 (Housen *et al.* 2012: 3 y sig.).

Respecto a los constructos, es de notar que hay estudios en los que no se hace explícita su definición, se hace de forma vaga o se concentra solo en la cuantificación métrica. Esta claridad es importante no solo para entender la envergadura de la investigación y las implicaciones de las interpretaciones, sino también para comparar los resultados de las diferentes investigaciones (Ortega 2003).

Con el pasar del tiempo los investigadores han entendido que estos tres constructos tienen varios niveles y dimensiones, lo cual no se había reconocido de forma adecuada en la literatura inicialmente, pues a menudo se había adoptado una óptica reduccionista focalizando una sola dimensión para cada uno de estos constructos (Larsen-Freeman 2009, Norris y Ortega 2009, Pallotti 2009, Wolfe-Quintero *et al.* 1998). Por ejemplo, por lo que respecta a la complejidad, muchos estudios se concentraban solo en medir la incrustación sintáctica contando el número de cláusulas subordinadas respecto al total de cláusulas (Housen *et al.* 2012: 4).

A este respecto, Pallotti (2009) también señala la importancia de indicar qué sub-dimensión está en juego para que esté claro qué es lo que se está midiendo. En este sentido, no se puede pensar en dar una definición vaga, sino que hay que enunciar qué se está analizando, por ej., en el caso de la fluidez se pueden destacar otras sub-dimensiones como «breakdown fluency, repair fluency, speed fluency³ (Tavakoli and Skehan 2005)» (Pallotti 2009: 591 y sig.).

³ La *ruptura de la fluidez* se refiere al número, la duración y la localización de las pausas; la *reparación de la fluidez* hace alusión a los falsos comienzos, a las formulaciones incorrectas, las autocorrecciones y las

Por lo que se refiere a la corrección, Pallotti (2009) considera que quizás sea el constructo más simple y con mayor coherencia interna, pues hace referencia al grado de conformidad con ciertas normas lingüísticas. Sin embargo, al menos desde la publicación del artículo de Bley-Vroman (1983) sobre la ‘*comparative fallacy*⁴’, está claro que la corrección por sí misma no es un indicador de desarrollo interlingüístico. En este sentido, Wolfe-Quintero *et al.* (1998: 33) lo confirman cuando sostienen que «the purpose of accuracy measures is precisely the comparison with target-like use. Whether that comparison reveals or obscures something about language development is another question» (cit. en Pallotti 2009: 592).

Además, respecto al peso de los errores, Pallotti subraya que conviene hacer distinciones, porque hay mensajes que carecen de errores (corrección), pero que no se entiende qué quieren decir exactamente (constructo de comprensibilidad) y viceversa. Asimismo, es necesario distinguir entre corrección y desarrollo, porque los errores no pueden proporcionar medidas válidas de desarrollo, sobre todo si se considera que un texto puede presentar un uso lingüístico correcto de estructuras precoces, mientras que otro texto podría presentar muchos errores y un uso de estructuras lingüísticas que aparecen en una fase más tardía:

In this case, too, we may find texts that are very accurate but scarcely developed (i.e. advanced on a language evolution scale) and texts containing many errors but exhibiting several traits of evolution. ‘Accuracy’ and ‘development’ are thus separate constructs and should be assessed with different measures, not with measures merging the two dimensions (p. 592).

Por otro lado, Thewissen (2013) ha mostrado que por encima del nivel intermedio el nivel de frecuencia de errores no sirve para diferenciar con precisión «students at different levels of proficiency» (Lambert y Kormos 2014: 609).

En cuanto al constructo de complejidad, Pallotti (2009: 593) evidencia al menos tres significados: 1) uno estructural: ‘compuesto de una o más partes’ (Merriam-Webster Dictionary). En este sentido, los lingüistas y profesores han buscado siempre criterios para distinguir entre estructuras gramaticales simples y complejas que puede tener que ver con el

repeticiones. Por último, la *velocidad en la fluidez* afecta al ritmo y la densidad de las unidades lingüísticas que se producen (Tavakoli y Skehan 2005).

⁴ «The comparative fallacy» es un error que consiste en estudiar el carácter sistemático de una lengua comparándolo con otra (Bley-Vroman 1983: 6). Con las palabras del autor (1983: 15) «the learner’s system is worthy of study in its own right» (p. 4), «on the basis of [its] own ‘internal logic’» (p. 15), «not just as a degenerate form of the target system» (p. 4). En suma, Bley-Vroman consideraba que sacar conclusiones sobre la adquisición de un aprendiz de ciertas formas lingüísticas de la lengua meta basadas solo en la comparación de las formas de la IL del aprendiz con las formas correspondientes de la lengua meta podía hacer que el investigador no se diera cuenta de la sistematicidad alcanzada dentro de la IL (Schwartz 1997: 388).

número de reglas lingüísticas de transformación (Spada y Tomita 2007: 229) o con el número de criterios que se han de aplicar para llegar a la forma correcta (Hulstijn y De Graaff 1994: 103). Otra definición estructural muy utilizada se refiere a la existencia de varias alternativas como en el caso de la complejidad léxica. 2) Un segundo significado es ‘difícil de separar, analizar o resolver’ (Merriam-Webster). Este significado es frecuente, pues se tiende a interpretar que complejo es ‘difícil o exigente desde un punto de vista cognitivo’. 3) En tercer lugar, algunos autores relacionan complejo con ‘adquirido más tarde’ (cit. en Pallotti 2009: 593).

Aunque estos diferentes sentidos pueden aparecer relacionados a menudo, no hay garantía de que los contenidos lingüísticos que se aprenden más tarde, sean estructuralmente más complejos, sino que simplemente se aprenden más tarde porque no son frecuentes o carecen de relevancia comunicativa. A este respecto, Pallotti sostiene:

These three senses of complexity are certainly related in many circumstances, and in several cases one can say that a structurally complex rule requires many cognitive resources for its production and that it is therefore acquired late. However, this correspondence has to be demonstrated, not assumed, and there is no guarantee that it holds universally. For instance, some linguistic forms may be acquired late because they are infrequent or not communicatively relevant and not because they are structurally complex or require special cognitive efforts (Hulstijn 1995). It is thus necessary to separate the notion of complexity from that of ‘progress’ or ‘development’ (2009: 593).

Aunque los estudios no suelen contemplar la adecuación, Pallotti hace hincapié en la importancia de utilizar este constructo en dos sentidos: como dimensión separada teóricamente independiente de CAF (aunque empíricamente puede estar relacionada) y como modo de interpretar las medidas CAF. «As a separate performance descriptor, adequacy represents the degree to which a learners’ performance is more or less successful in achieving the task’s goals efficiently» (p. 596).

3.2.2. Procesos cognitivos, lingüísticos y psicolingüísticos del constructo CAF

En cuanto a la identificación de los procesos cognitivos, lingüísticos y psicolingüísticos relacionados con estos tres constructos, según Housen *et al.* (2012: 5-6) todavía es necesario seguir investigando para entender mejor cómo se manifiestan de forma sincrónica en una determinada producción y en su desarrollo diacrónico. Por el momento, se ha sugerido, aunque todavía se tiene que terminar de demostrar empíricamente, que la complejidad en

una actuación está determinada en parte por el conocimiento declarativo o explícito⁵ (que se configura como patrones, reglas y conocimiento léxico formulaico de la L2), de forma que las estructuras complejas y sus reglas se desarrollan sucesivamente a las simples. Además, la complejidad lingüística depende de cómo esas estructuras y reglas, una vez adquiridas como conocimiento explícito, se automatizan y se convierten en conocimiento implícito mediante la procedimentalización.

Por su parte, la corrección dependerá en parte del grado de correspondencia del conocimiento explícito con el de los hablantes nativos (u otra norma) y en parte con el grado con el que este conocimiento se lleva a la práctica bajo restricciones causadas por las limitaciones en el procesamiento o la escasa procedimentalización, lo cual puede hacer que los aprendices vuelvan a reglas o estructuras precedentes que se acerquen menos a la norma, pero que se hallen más automatizadas, lo cual explica el desarrollo no lineal de la actuación lingüística con patrones de desarrollo en forma de U (*U-shaped*).

Desde este punto de vista, la complejidad y la corrección se hallan relacionadas en parte con el conocimiento explícito declarativo y en parte con el conocimiento implícito procedimental. Para ser más específicos, la complejidad y la corrección se relacionan de forma primaria con la representación del conocimiento de la L2 (y su nivel de análisis), lo cual se hallaría en la esfera del *Conceptualizador* y el *Formulador* en el modelo de Levelt (1989).

Por otro lado, la fluidez está relacionada sobre todo con el control del sistema lingüístico de la L2 que se refleja en la velocidad y la eficacia con la que se accede y se utiliza información para comunicar en tiempo real en la L2, lo cual mejora a medida que se automatiza el conocimiento explícito y se automatizan los procesos de acceso y producción en el ámbito del *Formulador* y del *Articulador* en el modelo de Levelt gracias a la intervención de la memoria procedimental (Housen *et al.* 2012: 5-6).

⁵ Housen *et al.* (2012) consideran que este conocimiento es interiorizado como consecuencia de la acción de un mecanismo, que podría ser, por ejemplo la GU, las condiciones de *marcadez* y la transferencia. A este respecto, es de notar que a partir de la teoría de los principios y parámetros (1986), Chomsky alude a la Gramática Universal (GU), como el conocimiento innato que los niños tienen sobre el lenguaje, el cual consta de un conjunto de principios universales y de un conjunto de parámetros cuyos valores varían de una lengua a otra. Es decir, la diferencia entre las gramáticas de las lenguas del mundo se debería a las distintas formas de fijar esos Parámetros. Por ello, la adquisición de una lengua consiste en la fijación de los valores apropiados de los parámetros para cada lengua que es una tarea que realiza el niño a partir de los datos que obtiene mediante la exposición lingüística. En cuanto a la noción de *marcadez*, es el grado en el cual la existencia de un elemento en una lengua implica la existencia de otro. Normalmente los parámetros marcados en una L2 resultan más difíciles de adquirir.

En esa dirección se hallan las investigaciones de Chenoweth y Hayes (2001: 81-2) sobre las relaciones entre la fluidez y los mecanismos de automatización o procedimentalización que adquieren los aprendices mediante la experiencia en L2, lo cual tiene que ver con la utilización de rutinas y lenguaje formulaico que ayuda a los aprendices a emitir secuencias lingüísticas más largas en menor tiempo:

The ease of processing that characterizes fluent language production may be the result of knowledge that has been proceduralized (Towell, Hawkins, & Barzegui, 1996) through strengthening of connections (Anderson, 1995), learning sequences of language –from the sequences that make up words to the sequences that make up discourse (Ellis, 1996), or chunking (Chase & Simon, 1973; Ellis, 1996; Miller, 1956). Schmidt (1992) describes fluency as an “automatic procedural skill” that is relatively free from conscious attention (p. 358). Beginning second-language learners can bootstrap their way into more fluent language production by using routines and automatized chunks of language that allow them to more easily produce longer strings of language within a shorter period of time (Ellis, 1996) (Chenoweth y Hayes 2001: 81-2).

3.3. La medición de la complejidad

En el campo de ASL se distinguen dos grandes campos de investigación sobre el constructo de complejidad: como variable independiente o como variable dependiente. En el primer caso la complejidad es un factor que puede repercutir en la actuación y en el nivel de competencia en la L2. En el segundo la complejidad junto a la corrección y a la fluidez constituyen descriptores para evaluar la actuación en L2 y es un indicador de competencia. En este caso, la complejidad es una variable dependiente que se pretende medir para demostrar el efecto de otra variable independiente como la edad o la situación en diferentes contextos educativos o diferentes sistemas de instrucción (Bulté y Housen 2012: 21-2).

Los estudios sobre la complejidad sea como variable dependiente, sea como variable independiente han proporcionado resultados mixtos o contradictorios, lo cual se puede atribuir a cómo la complejidad se ha definido y cómo se ha hecho operativa desde un punto de vista empírico. De hecho, muchos estudios no definen el constructo o si lo definen, lo hacen de forma vaga o circular, lo cual ha repercutido en la amplia gama de interpretaciones entre los estudios y dentro de estos sobre cómo puede considerarse la complejidad. A este respecto, se hace necesaria una mayor explicitación del constructo de complejidad y de las medidas a fin de realizar inferencias adecuadas y conclusiones sobre el papel que desempeñan las variables independientes objeto de investigación en L2.

La primera cuestión es definir qué se entiende por complejidad. De hecho, existe una variedad de definiciones caracterizadas por vaguedad y confusión terminológica. A este

respecto, Bulté y Housen (2012: 22) citan definiciones en las que la complejidad es definida como «challenging and difficult language» (Ellis y Barkhuizen 2005: 139), «sophisticated structures» (Wolfe-Quintero *et al.* 1998) o simplemente «complex interlanguage systems» (Skehan 2003: 8). Esta confusión puede parcialmente deberse a la polisemia implícita que el término complejidad posee.

Por ello, es necesario aclarar que en muchas definiciones en el ámbito de la investigación tipológica y de la ASL existe una tensión entre la complejidad *relativa* (también llamada *extrínseca*, *subjética*) y la complejidad *absoluta* (*inherente*, *objetiva* o *estructural*). Las dos se refieren a propiedades de los rasgos lingüísticos (ítems, patrones, construcciones, reglas), de los sub-sistemas o de los usos a los que son destinados estos rasgos. En la figura 3.1. se presentan de forma esquemática los diferentes tipos de complejidad (Bulté y Housen 2012: 23).

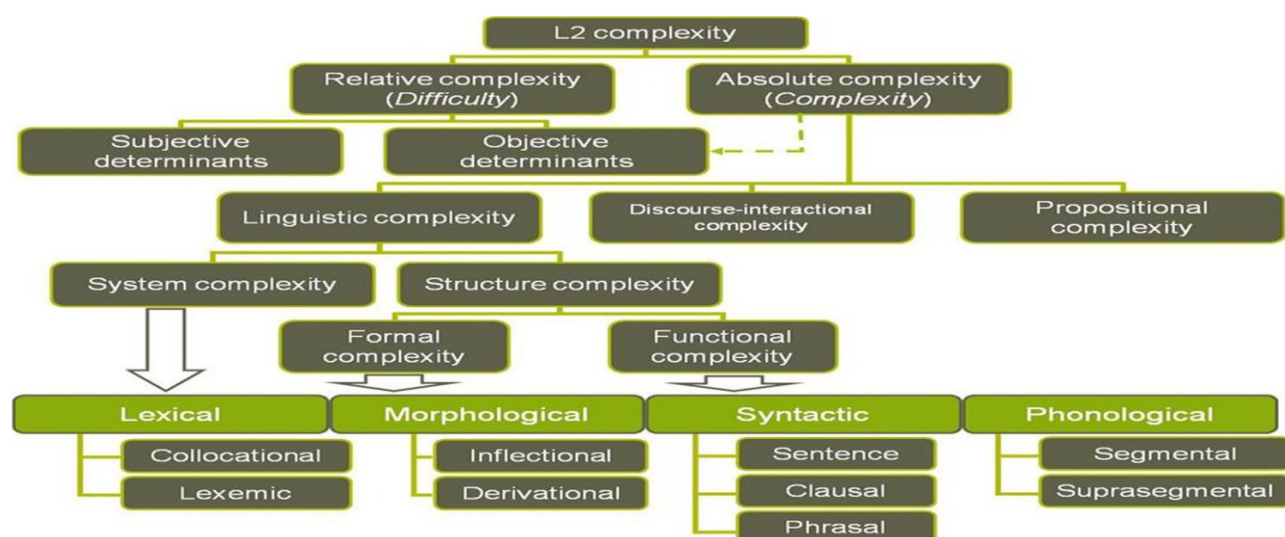


Figura 3.1.: Modelo taxonómico de complejidad en L2 (Bulté y Housen 2012)

En el enfoque *relativo* la complejidad se define en relación a los usuarios de la lengua teniendo en cuenta el esfuerzo o los recursos necesarios para procesar e interiorizar un determinado rasgo lingüístico. Por ejemplo, algunos estudios han constatado que hay estructuras subordinadas como las relativas o las pasivas que presentan mayor dificultad de procesamiento o se adquieren más tarde en el proceso de adquisición respecto a otras que se adquieren antes como las coordinadas o las estructuras activas (Byrnes y Sinicrope 2008). Por ello, Pallotti (2015) hace la distinción entre complejidad *cognitiva* y complejidad en el *desarrollo*. Por lo tanto, la complejidad relativa, cognitiva o dificultad es subjetiva y puede

variar en los aprendices en función de factores individuales como el nivel de desarrollo lingüístico, la aptitud, la memoria, el *background* de la L1, la motivación, etc. Por otro lado, existen factores objetivos intrínsecos de la lengua que influyen en el aprendizaje de ciertos aspectos como 1) la relevancia (*salience*) y la frecuencia con la que se presentan ciertos aspectos del input de la L2, su carga comunicativa y su complejidad inherente o absoluta (Bulté y Housen 2012: 23-4) que se define de forma cuantitativa como el número de los componentes discretos que un determinado aspecto lingüístico presenta y como el número de conexiones entre los diferentes componentes. De ahí que la *dificultad* aparezca como un concepto más amplio que la complejidad *absoluta* que es solo uno de los factores implicados en el proceso de aprendizaje y en las dificultades de procesamiento (p. 24).

Son de gran interés las aclaraciones terminológicas que destaca De Clercq (2016) en su tesis doctoral sobre la complejidad, por ejemplo, aclara que Pallotti (2015) llama complejidad *estructural* a la complejidad absoluta, mientras que para Bulté y Housen (2012) la complejidad estructural se opone a la complejidad del sistema. Asimismo, respecto a la complejidad *relativa* o dificultad, Pallotti (2015) establece una diferencia entre dos tipos dentro de esta: la *cognitiva* y la de *desarrollo*.

To illustrate the terminological confusion surrounding these terms, the common notion of absolute complexity is termed structural complexity by Pallotti (2015), while structural complexity in Bulté & Housen (2012) is opposed to system complexity. At the same time, Bulté & Housen (2012) equate cognitive complexity with relative complexity (or difficulty), while Pallotti (2015) further distinguishes cognitive from developmental complexity as forms of relative complexity (De Clercq 2016: 9).

Hay autores como De Clercq (2016), Szmrecsanyi y Kortmann (2012), que consideran que la complejidad lingüística comprende tanto el enfoque relativo como el absoluto, mientras que hay otros como Bulté y Housen que se concentran en su sentido absoluto. Refiriéndose a la contribución saussuriana, De Clercq indica que la complejidad absoluta se refiere a una propiedad del sistema en el nivel de la *lengua* y también a una propiedad de los textos en el nivel del *habla*. Asimismo, apunta a otros tipos de complejidad que pueden ser estudiadas como la interaccional o la proposicional.

Here, linguistic complexity will refer both to the more abstract level of Saussurian langue (the linguistic system) and to complexity in language production or in texts, at the level of parole (cf. 'text complexity' in Pallotti 2015). Additionally, our definition of complexity is first and foremost limited to lexis and grammar and does not extend to discourse-pragmatic forms of complexity (i.e. involving idea units or interactional turn-taking mechanisms). Thus, in Ellis & Barkhuizen's (2005) terminology, our view of

linguistic complexity involves grammatical and lexical complexity, but not interactional or propositional complexity (De Clercq 2016: 7-8).

Al afrontar el estudio de la escritura académica en la parte empírica de este proyecto de investigación, tendremos en cuenta sea la complejidad en sentido absoluto, sea en sentido relativo, dado que los mecanismos de los que los estudiantes se valen en este tipo de escritura están relacionados con el desarrollo de ciertos tipos de subordinación tardíos (condicionales, comparativas, concesivas, etc.), con el mayor uso de subordinadas implícitas (cláusulas no finitas) y con los procesos de sustantivación que desde un punto de vista evolutivo aparecen más tarde (constructo de *madurez sintáctica*).

3.3.1. Diferentes tipos de complejidad en la comunicación

Al analizar la actuación en L2 de un aprendiz y su nivel de competencia en la investigación en ASL, al menos es necesario tener en cuenta tres niveles: la complejidad *proposicional*, la *discursiva interaccional* y la *lingüística*.

La complejidad *proposicional* se refiere al número de informaciones o «idea units» que un hablante o escritor codifica en una determinada tarea lingüística para expresar un determinado contenido en un mensaje (Zaki y Ellis 1999), por ello, si un aprendiz narra una historia con un mayor número de ideas respecto a otro, hará gala de una actuación más compleja desde un punto de vista proposicional.

La complejidad *discursiva interaccional* se ha propuesto en el marco de intercambios dialógicos para cuantificar el número y el tipo de cambios de turno que los aprendices inician y los cambios interaccionales y los papeles que desempeñan (Duff 1986; Gilabert *et al.* 2009; Pallotti 2008).

Sin lugar a dudas, la más estudiada hasta ahora ha sido la complejidad lingüística y se refiere a los diferentes subsistemas lingüísticos: fonológico, sintáctico, morfológico y léxico. Ha sido interpretada de dos maneras: como profundidad (*depth*), o bien como gama o riqueza (*breath*); de hecho, hay autores como Ellis y Barkhuizen (2005), así como Ortega (2003) que distinguen entre complejidad como lengua exigente y sofisticada (*depth*) y la complejidad referida a la gama de las estructuras o formas. Para De Clercq (2016: 14), no es adecuado el término *depth* (profundidad) para referirse a la lengua exigente y sofisticada («challenging and sophisticated language») y, a la luz de contribuciones posteriores (Pallotti 2015) es más adecuado considerar ese tipo de lengua en el ámbito del *enfoque relativo* a la

complejidad. Por ello, es oportuno establecer ciertas aclaraciones. Concordamos con De Clercq (2016) que resulta más adecuada la distinción establecida por Bulté y Housen (2012) entre complejidad de sistema (*breadth*) y complejidad estructural (*depth*). Desde su punto de vista, la *complejidad de sistema*⁶ o *global* se refiere al “número, gama, variedad o diversidad” (Bulté y Housen 2012: 25) de elementos dentro de un dominio lingüístico o sistema. En cambio, la complejidad *estructural* o *local* se refiere a la composicionalidad o incrustación de estructuras o características (como forma de *complejidad absoluta*) o de sofisticación de estructuras o características (como una forma de *complejidad relativa*). En suma, la complejidad global o de sistema se refiere al grado de elaboración, la envergadura o riqueza del sistema de la L2 del aprendiz o su repertorio lingüístico (*breadth*), mientras que la complejidad local o estructural tiene que ver más con la profundidad (*depth*) (Bulté y Housen 2012: 25).

A su vez, la complejidad estructural se puede dividir en complejidad funcional (el número de significados y funciones de una estructura lingüística) y formal (el número de componentes discretos de una forma) de un aspecto de la L2.

En concreto, la complejidad funcional se refiere no solo al número de significados y funciones de una estructura lingüística, sino también al grado de transparencia o multiplicidad del mapeo entre la forma y los significados/las funciones de un rasgo lingüístico. Con algunas estructuras hay mapeo directo y unívoco entre significado y forma como con el morfema de plural –s en inglés respecto a otros casos en los que no se presenta univocidad entre forma y función/significado como en el caso del marcador inglés de 3ª persona singular para el presente –s.

En cuanto a la complejidad formal, puede referirse a: 1) la composición estructural de un rasgo determinado en función del número de componentes discretos de una determinada forma (por ejemplo, el *simple past* respecto al *present perfect*); 2) el número de operaciones que se ha de aplicar en una estructura base para llegar a la estructura que se necesita (por ej., la obtención de las cláusulas pasivas a partir de las activas) y 3) la distancia de dependencia entre una forma y su núcleo, por ejemplo la -s de plural que depende de un núcleo que se halla en el sintagma nominal, respecto a la mayor distancia (y mayor complejidad) que

⁶ De Clercq (2016: 14) hace hincapié en que para Pallotti (2015) la *complejidad de sistema* se refiere al sistema entendido en el sentido saussuriano del término que se opone a la ‘complejidad textual’ de cada *actuación* concreta.

presenta la –s de la 3ª persona singular del presente que depende de una palabra que se halla fuera del sintagma verbal (Bulté y Housen 2012: 25).

El panorama delineado hasta aquí constituye una taxonomía y no una teoría de la complejidad que todavía se necesita delinear mejor para evitar caracterizaciones contradictorias. De hecho, el análisis de las investigaciones sobre la complejidad muestra un panorama en el que no todos los autores coinciden en la terminología ni establecen las mismas distinciones teóricas. En suma, se puede resumir diciendo que la complejidad lingüística es una propiedad que se relaciona con unidades lingüísticas “tangibles” en el ámbito de la morfología, la sintaxis, el léxico (pero también la fonología). Esta propiedad puede definirse en un sentido absoluto, como un rasgo inherente de la lengua, o en un sentido relativo, en relación a los usuarios de la lengua. Además, la complejidad puede estudiarse en un nivel global o local y puede referirse a la gama o repertorio (*breadth*) o a la profundidad (*depth*) (De Clercq 2016: 15-16).

Por lo que se refiere a nuestro estudio empírico, presentado en el capítulo 5 de esta tesis doctoral, se considera tanto la complejidad absoluta, estudiada en un nivel local: sintáctico y morfológico como la complejidad relativa en relación a la madurez que muestran los usuarios (tipos de subordinación, subordinación implícita y procesos de sustantivación). Asimismo, la complejidad se estudia como una propiedad formal en términos de repertorio morfológico y sintáctico (*breadth*), y se tomará en consideración la profundidad (*depth*) en el nivel sintáctico parcialmente considerando el uso de determinados conectores que aparecen más tarde (conectores de tipo 2) y el de subordinadas implícitas.

3.3.2. Niveles del constructo de complejidad: teórico, comportamental, operativo

En la investigación sobre la complejidad es necesario tener en cuenta la existencia al menos de tres niveles y no concentrarse simplemente en los índices de medición como en muchos estudios que se han realizado a lo largo del tiempo. Los tres niveles son: 1) el nivel teórico abstracto en el que se explicita la propiedad de un sistema (cognitivo) y/o una estructura que forma parte de ese sistema cognitivo teniendo en cuenta sea la gama o variedad, sea la profundidad; 2) el nivel de observación de la actuación en L2 en el que se puede observar el uso de diferentes estrategias para combinar e incrustar cláusulas utilizando ciertas formas verbales y 3) el nivel operativo de los constructos estadísticos de las medidas (frecuencias, índices).

Para que las medidas recojan la complejidad lingüística de forma significativa y válida es necesario establecer primero los constructos teóricos, cómo se pueden manifestar en la actuación lingüística (observación) y cómo estas manifestaciones comportamentales pueden detectarse y cuantificarse (nivel operativo). Bulté y Housen consideran que «the links between these different levels of construct specification should be as transparent as possible in order for meaningful research interpretations to be made» (2012: 27).

Como se desprende de la figura 3.2. (Bulté y Housen 2012: 27), la complejidad gramatical puede ser sintáctica y morfológica y puede considerarse la gama o variación (complejidad de sistema) y la profundidad (complejidad estructural) o sofisticación. Por ejemplo, en lo referente a la complejidad sintáctica se puede hacer referencia a la variedad de esta en sus diferentes niveles (*breath*) y a los niveles de incrustación (*depth*). Asimismo, respecto a la complejidad morfológica, se puede tener en cuanto, por un lado, la variedad (*breath*) y, por otro, la composicionalidad y la sofisticación de las estructuras gramaticales de la L2 (*depth*).

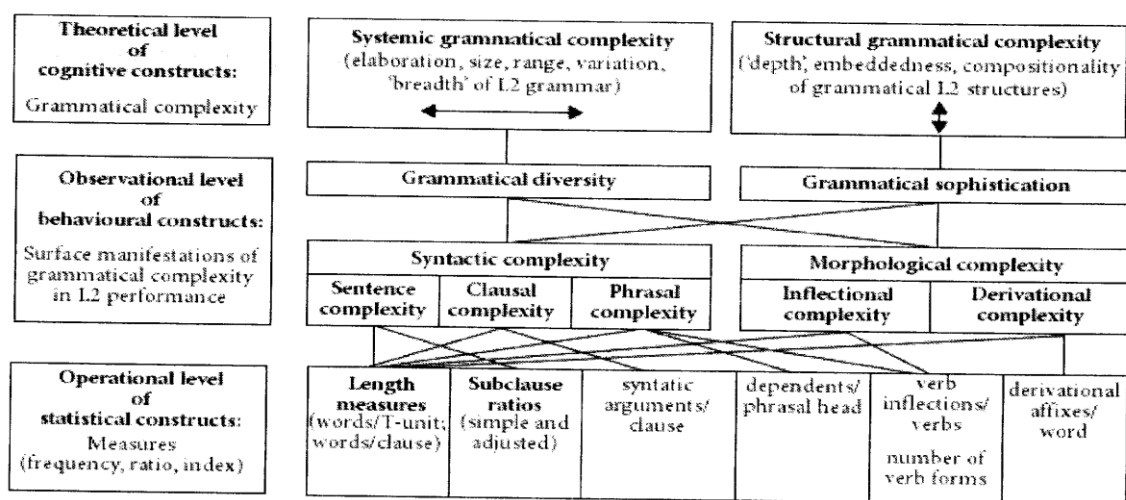


Figura 3.2: Complejidad gramatical en los diferentes niveles de constructo (Bulté y Housen 2012)

A su vez, la complejidad léxica puede analizarse teniendo en cuenta la gama (densidad, diversidad), y la complejidad estructural (composicionalidad y sofisticación), o sea: el número de componentes lexicales y el carácter peculiar), como se puede apreciar en la figura 3.3 sacada de Bulté y Housen (2012: 28).

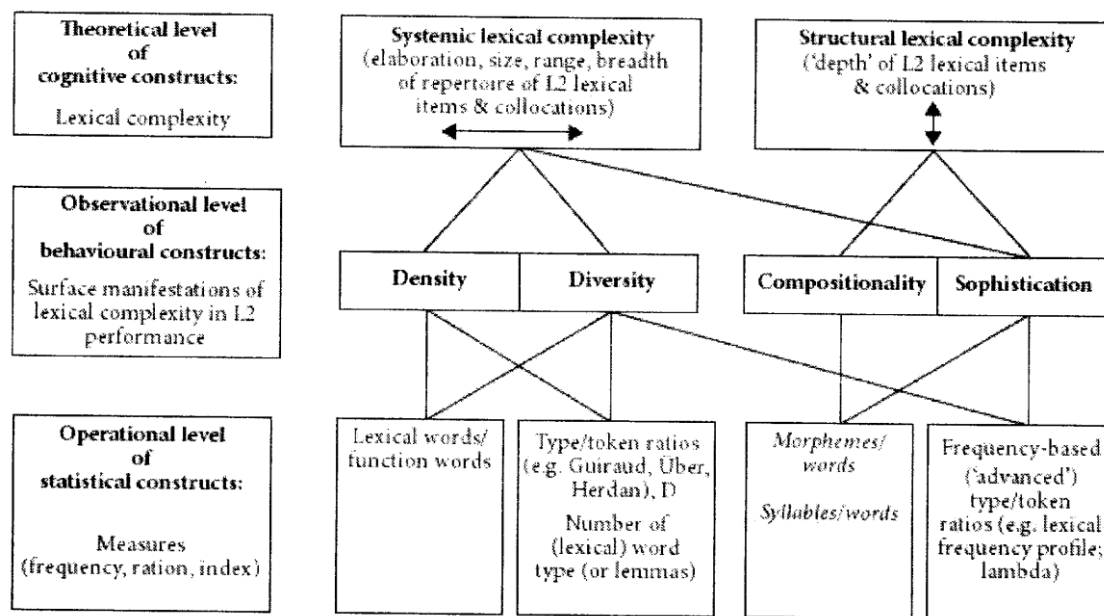


Figura 3.3: Complejidad léxica en los diferentes niveles de constructo (Bulté y Housen 2012)

En un análisis de la literatura que se ha ocupado de la complejidad hasta ahora, se puede constatar que la mayor parte de los estudios se han concentrado en el nivel estadístico operacional; pocos, en el nivel de los constructos comportamentales (Ortega 2003; Norris y Ortega 2009; Bulté *et al.* 2008; Skehan 2003; Skehan y Foster 2005) y muy raramente en el nivel del constructo cognitivo. Tal constatación plantea problemáticas, porque la relación entre los diferentes niveles no es siempre clara, como se desprende de las conexiones múltiples que aparecen en las figuras n. 4 y n. 5, por ello se hace necesaria una aclaración respecto a lo que se entiende por complejidad gramatical y léxica para establecer la validez de constructo de las medidas de complejidad empleadas en la investigación empírica.

3.4. La evaluación del constructo CAF

Para evaluar las variables CAF en el ámbito de la lengua inglesa se han utilizado valoraciones holísticas y subjetivas realizadas por jueces novatos o expertos, pero la mayor parte de los estudios prefieren las medidas cuantitativas objetivas y hay algunos autores que han utilizado ambas como Bulté y Housen (2014) para ver qué índices tenían correlación con las valoraciones holísticas subjetivas de los evaluadores por lo que a la calidad de las producciones escritas de carácter académico se refiere (cfr. § 3.7.).

Para conocer en detalle la evolución de las medidas CAF en los estudios sobre el desarrollo de la comunicación escrita sea en contexto SL o FL es imprescindible comenzar

por el estudio de Wolfe-Quintero y colaboradores (1998) en el que se pretendía entender cómo evalúan el desarrollo estas medidas y cuáles son las mejores medidas. Para ello se pasó revista a más de 100 medidas utilizadas en 39 estudios en contexto SL y FL que examinaron el desarrollo concentrándose en el registro escrito con actividades comunicativas muy variadas: narración, ensayo persuasivo, carta, descripción de una foto, la escritura de un diario o la reacción al visionado de una película, o bien la reescritura de un fragmento muy simple (reformulación). La elección de la selección realizada por Wolfe-Quintero y colaboradores se justificaba sobre la base de un interés por el contenido y no por la forma: «The key point is that we want to examine language development as it is manifest in written acts of communication, not in written form-focused exercises» (1998: 1).

En el estudio se pretendía identificar cuáles eran las medidas de desarrollo, no de nivel de competencia lingüística o de competencia escrita, más útiles y por ello se efectuó un meta-análisis entre los estudios sobre la fiabilidad y la validez de las medidas en relación al nivel de competencia.

Después de un análisis detallado, las mejores medidas de “desarrollo” que encontraron para los diferentes sub-constructos son las siguientes (Wolfe-Quintero *et al.* 1998: 119):

Fluidez: Pal/ UT, Pal / CL, Pal / UT correctas (sin errores)

Complejidad gramatical: CL/UT, CL dep/CL

Complejidad lexical: Pal UT/ $\sqrt{2}$ Pal, Pal Sof Types/Types

Corrección: UT correctas/UT, Errores/UT

En palabras de los autores:

The fluency measures that were consistently linear and significantly related to program or school levels were words per T-unit (W/T), words per clause (W/C) and words per error-free T-unit (W/EFT). The grammatical complexity measures that were consistently linear and significantly related to program or school levels were clauses per T-unit (C/T), and dependent clauses per clause (DC/C). In addition, two lexical complexity measures that were significantly related to short-term change were a word type measure $(WT/\sqrt{2}W)^7$ and a sophisticated word type measure $(SWT/WT)^8$, but these measures were not investigated across program levels (Wolfe-Quintero *et al.* 1998: 119).

Como veremos más adelante, la elección de los índices de fluidez es problemática pues se han elegido dos medidas que tradicionalmente habían sido consideradas medidas de complejidad sintáctica y no se encuentra el vínculo entre el constructo de fluidez y su

⁷ «Word types per square root of 2 times total words» (Wolfe-Quintero *et al.* 1998: 119).

⁸ «Number of sophisticated word types per total word types» (Wolfe-Quintero *et al.* 1998: 119).

operacionalización, lo cual ha sido criticado por Norris y Ortega (2009) que ofrecen argumentos en contra de esta elección. Por otro lado, la complejidad sintáctica se centra solo en uno de los aspectos: la complejidad a nivel oracional centrada en la subordinación.

Aparte del estudio citado, nos remitimos ahora a un trabajo posterior de Bulté y Housen (2012: 29 y sig.) en el que se presentan una serie de medidas utilizadas en la investigación sobre la complejidad gramatical a partir del análisis de 40 estudios empíricos de L2 en el ámbito de la enseñanza por tareas en L2 publicados entre 1995 y 2008. Es importante considerar que algunas de estas medidas ya se habían utilizado en estudios precedentes, sin embargo hay otras que se sugieren que se podrían utilizar, pero que no se habían utilizado hasta 2012, fecha de publicación de la obra citada, indicadas con el signo Ø en el siguiente esquema.

GRAMMATICAL COMPLEXITY

a) Syntactic

- i. Overall
 - 1. Mean length of T-unit
 - 2. Mean length of c-unit
 - 3. Mean length of Turn
 - 4. Mean length of AS-unit
 - 5. Mean length of utterance
 - 6. S-nodes / T-unit
 - 7. T-unit / AS-unit
- i. Sentencial – Coordination
 - Ø Coordinated clauses /clause
- ii. Sentencial – Subordination
 - 8. Clauses /AS-unit
 - 9. Clauses/c-unit
 - 10. Clauses/T-unit
 - 11. Dependent clauses/ Clauses
 - 12. Number of Subordinate clauses
 - 13. Subordinate clauses / Clauses
 - 14. Subordinate clauses / Dependent clauses
 - 15. Subordinate clauses / T-unit
 - 16. Relative clauses / T-unit
 - 17. Verb phrases / T-unit
- iii. Subsentential (clausal + phrasal)
 - 18. Mean length of clause
 - 19. S-nodes / clause
- iv. Phrasal
 - Ø Dependents / (noun, verb) phrase
- v. Other (+ syntactic sophistication)

20. Frequency of passive forms
21. Frequency of infinitive phrases
22. Frequency of conjoined clauses
23. Frequency of Whs-clauses
24. Frequency of imperatives
25. Frequency of auxiliaries
26. Frequency of comparatives
27. Frequency of conditionals

b) Morphological

- i. Inflectional
 28. Frequency of tensed forms
 29. Frequency of modals
 30. Number of different verb forms
 31. Variety of past tense forms
- ii. Derivational
 - Ø Measure of affixation

B. LEXICAL COMPLEXITY

a. Diversity

32. Number of Word types
33. TTR
34. Mean segmental TTR
35. Guiraud index
36. (Word types)² / words
37. D

b. Density

38. Lexical words / Function words
39. Lexical words / Total words

c. Sophistication

40. Less frequent words / Total words

En primer lugar, es oportuno comentar algunos aspectos de las medidas sintácticas globales que en el esquema anterior aparecen en el primer apartado (i). Para entender a qué aluden buena parte de esos índices es necesario tener en cuenta la diferencia entre la producción escrita (en la que prevalece el uso de índices basados en el parámetro de la unidad-t) y la oral para la que los investigadores proponen otros índices más adecuados. A este respecto, Kobayashi (2009: 29) distingue entre unidad-t, unidad-c y nudos-S:

a “T-unit is defined as ‘a main clause plus all subordinate clauses and non-clausal structures attached to or embedded in it’ (e.g. Lang and Sato (1983: 284). A c-unit is defined as ‘grammatical independent predication[s] or [...] answers to questions which lack only the repetition of the question elements to satisfy the criterion of independent predication. “Yes” can be admitted as a whole unit of communication when it is an answer to a question such as “Have you ever been sick?” (Loban, 1963, quoted in Brock 1986). S nodes (sentence-nodes) are ‘clauses identified by a tensed verb’ (Weshe and Ready, 1985) or they can include infinitives and gerunds as well as tensed verbs (Brock, 1986).

Sucesivamente Foster *et al.* (2000) proponen el concepto de unidad de análisis del discurso o *Analysis of Speech Unit (AS-unit)* como medida fiable para medir el discurso oral

que se define como «a single speaker's utterance consisting of an independent clause or sub-clausal unit, together with any subordinate clause(s) associated with either» (p. 365). A diferencia de la unidad-t, la definición de unidad AS permite incluir unidades sub-clausales independientes que son frecuentes en el discurso hablado. Por ejemplo, la unidad AS puede comprender una principal con sus subordinadas, pero también una variedad de sintagmas y elementos que de ninguna manera pueden considerarse oraciones que se refieren a otras secuencias de discurso considerado elíptico como indican Foster *et al.* (2000: 366) a continuación:

An independent sub-clausal unit will consist of either one or more phrases which can be elaborated to a full clause by means of recovery of ellipted elements from the context of the discourse or situation:

17. A: I how long you stay here I⁹

B: I three mounths I

Or a minor utterance, which will be defined as one of the class of 'irregular sentences' or 'nonsentences' identified by Quirk *et al.* (1985: 838-53)

18. I oh poor woman I

19. I thank you very much I

20. I yes I

Bulté y Housen (2012), refiriéndose a los índices presentados más arriba, consideran que hasta la fecha de publicación de su estudio, algunos subcomponentes de la complejidad se cubren muy bien con una amplia gama de medidas (sobre todo la complejidad sintáctica mediante subordinación o la complejidad léxica teniendo en cuenta la diversidad léxica), mientras que otros aspectos de la complejidad se detectan solo con una o dos medidas como por ejemplo, la densidad léxica y la sofisticación, o no se han medido para nada (como la complejidad morfológica derivacional, la complejidad sintáctica en el nivel sintagmático, o la complejidad léxica relativa al uso de lenguaje formulaico. Sin embargo, hay estudios posteriores en el ámbito del inglés como LE que abordan estos puntos, por ejemplo, de la complejidad morfológica se ocupa Pallotti (2015: 121-3) y De Clercq (2016); la sintagmática es tratada en varios estudios (Verspoor *et al.* 2012; Bulté y Housen 2014; Pallotti 2015). En cambio, respecto al estudio del léxico formulaico como parte esencial de la complejidad léxica aludimos solo al estudio de Verspoor *et al.* (2012) del que nos ocuparemos más adelante (cfr. § 3.3.2.).

⁹ En la transcripción de este fragmento, como en el original se han utilizado barras verticales (I) para delimitar las unidades AS.

Hay una gran cantidad de estudios que consideran medidas que detectan constructos en el nivel de la complejidad global como pal/UT, CL/UT o por c-Unit o AS-unit en vez de medidas más sutiles que puedan detectar aspectos más específicos de los sistemas de la L2 de los aprendices en lo referente a la gramática y al léxico como el número de subordinadas relativas o de pasivas por UT, o bien otros rasgos lingüísticos representativos de complejidad o sofisticación como el tipo de conjunciones o la morfología verbal (Bulté y Housen 2012: 34).

Otra cuestión importante es que en la revisión de Bulté y Housen (2012) una buena parte (22 estudios) se concentran solo en una o dos medidas, probablemente por la falta de programas informáticos adecuados y el esfuerzo necesario para realizar una medición manual. En este sentido, recordemos que aunque existen programas informáticos para el inglés¹⁰ (como *Coh-Metrix* o *L2 Syntactic Complexity Analyzer*) resultan demasiado rígidos para poder identificar y segmentar de forma precisa las producciones escritas de los aprendices (sobre todo en los primeros estadios de aprendizaje), por lo cual algunos investigadores han puesto en duda su eficacia (Bulté y Housen 2014; Verspoor *et al.* 2012) y han optado por la utilización de una codificación manual para la cuantificación de los índices sintácticos y automática para los índices léxicos valiéndose de CLAN¹¹ (MacWhinney 2000, 2016), o bien de otra herramienta informática.

Para contrarrestar la tendencia a la subjetividad y la consiguiente incidencia de errores de la codificación manual (Crossley y McNamara 2014), se pueden establecer líneas claras de codificación, discutir los casos ambiguos y establecer un acuerdo entre evaluadores (Bulté, Housen 2014: 48).

En general, solo una pequeña parte de lo que es la complejidad se suele medir: la diversidad léxica y la complejidad sintáctica oracional a través de la subordinación. Otros

¹⁰Para el español destaca la herramienta “CorpusTool”, fruto de los esfuerzos del equipo de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid. Se trata de un programa diseñado por O’Donnell (2012) con un etiquetamiento para alrededor de 20 lenguas. Sin embargo, todavía no ha sido convalidada su eficacia para el español.

¹¹CLAN (Computerized Language Analysis) es una herramienta informática que se utiliza para crear y analizar archivos en formato CHAT que es un formato creado por el Proyecto CHILDES (Child Language Data Exchange System) que es un corpus establecido en 1984 por MacWhinney y Snow para que sirviera como base central de datos para los estudios de adquisición de primera lengua. Las convenciones utilizadas en CHILDES se han difundido también en el ámbito de las publicaciones en L2. Por su parte, CLAN puede ser utilizado para el análisis de corpus orales/escritos no solo en inglés sino también en otras lenguas.

aspectos de la complejidad gramatical o la complejidad léxica como la complejidad de los frasemas (o UF) no se suelen abordar. Por otro lado, existen también estudios que utilizan las medidas de forma redundante con medidas que cuantifican el mismo constructo tanto desde un punto de vista teórico como desde un punto de vista de la actuación observada, por ejemplo, midiendo la subordinación con diferentes medidas (cfr. a. ii en el esquema anterior). Por tal razón, se puede afirmar con Norris y Ortega (2009) que la investigación sobre CAF ha adoptado hasta ahora un enfoque limitado sobre lo que constituye la complejidad y basándose en estas prácticas de cuantificación limitada, se han reivindicado datos con la idea de poder generalizarlos a la complejidad de cualquier aprendiz de L2 (o de su competencia) o a los efectos de una variable independiente como, por ejemplo, ciertos métodos de instrucción, lo cual es cuestionable desde un punto de vista de la validez de constructo.

Por su parte, en el ámbito de la lingüística sistémico funcional, Ortega (2012: 131-2), basándose en dos estudios precedentes en el campo de la adquisición de segundas lenguas (Wolfe-Quintero *et al.* 1998; Ortega 2003), destaca que entre los índices o medidas de complejidad típicamente utilizados, al menos dos pueden utilizarse con relativa confianza para distinguir globalmente de forma aproximada (no de forma sutil) los niveles de competencia en las producciones escritas de estudiantes de nivel intermedio (pero probablemente no de nivel inicial o avanzado). En concreto, para evitar medidas que resulten redundantes, Ortega aconseja: 1) el promedio de extensión de las “unidades multiclauales”, es decir: el número medio de palabras por oración, intervención o unidad-T y 2) un índice de densidad de subordinación: el promedio de cláusulas con verbo finito por oración, intervención o unidad-t.

Además, considerando la evolución en el aprendizaje lingüístico, para aprendices que presentan niveles más avanzados con una disminución de la subordinación, Ortega (2003) y Norris y Ortega (2009) proponen como índice global el promedio de longitud de la cláusula finita, dado que el alargamiento medio de la cláusula puede recoger la mayor elaboración en el nivel sintagmático fruto de los procesos de sustantivación típicos de escritores más maduros. En suma, de esa manera la atención de los investigadores puede dirigirse al nivel oracional, interclausal e intraclausal y para ello aconseja el uso de las tres medidas de Hunt más utilizadas y confiables: palabras por cláusulas, cláusulas por unidad-t y palabras por unidad-t (Meneses *et al.* 2012: 67).

Por otro lado, en el marco de la teoría de los sistemas dinámicos Verspoor y colaboradores (2012: 256) realizaron un estudio exhaustivo teniendo en cuenta 64 variables sobre la complejidad en la escritura de aprendices de inglés L2 de diferentes niveles que abarcaban del A1.1 al B1.2 (MCER) en situación tradicional LE y en el contexto AICLE. De tal investigación se desprende que los índices que discriminaron mejor las diferencias entre los niveles sucesivos fueron el aumento de oraciones con cláusulas dependientes (todos los niveles), la disminución del uso del presente (todos los niveles excepto entre el 4–5), y en cuanto a la complejidad léxica, el aumento del índice de Guiraud (todos los niveles) y el aumento del lenguaje formulaico o *chunks* (todos los niveles). Otros índices utilizados sirvieron para discriminar niveles alternativos, no consecutivos.

Como vemos, existe una amplia gama de índices para analizar las dimensiones de los tres constructos CAF. Con el pasar del tiempo se evidencia la necesidad de explicitar la relación entre el constructo teórico, el comportamiento observado y la utilización de índices que detecten varias dimensiones de cada uno de estos tres constructos. Sin embargo, es de notar que existen dificultades operativas, dado que no existen herramientas informáticas completamente fiables para el cómputo automático de la complejidad sintáctica, lo cual hace necesario un cómputo manual y limita los estudios a pocos parámetros y/o índices. En cambio, para la complejidad léxica (medida como diversidad, densidad o sofisticación) suelen utilizarse herramientas informáticas que ayudan a la automatización y mayor fiabilidad de los resultados con índices como D (diversidad léxica).

3.4.1. Parámetros generales de la evaluación del constructo CAF

En la investigación sobre la complejidad sintáctica ante todo es necesario tener en cuenta que algunos parámetros no se cuantifican de la misma manera como los conceptos de cláusula y unidad-t que a veces se hallan en conflicto en los diferentes estudios (Wolfe-Quintero *et al.* 1998: 69 y sig.).

Respecto a la definición de cláusula, hay autores que consideran que es un sintagma cuyo núcleo es un verbo o un sujeto (Bardovi-Harlig y Bofman 1989), o bien una estructura con un sujeto y un verbo finito (Hunt 1965; Polio 1997).

Asimismo, respecto a los fragmentos oracionales, hay quien considera que una cláusula puede incluir fragmentos oracionales sin un verbo explícito (Bardovi-Harlig y Bofman 1989)

y quien considera que una cláusula no puede incluir fragmentos a menos que se exprese un pensamiento completo (Ishikawa 1995, cit. en Wolfe-Quintero *et al.* 1998: 70).

Por otro lado, es de notar que algunos estudios consideran solo las cláusulas con verbo finito (Hunt 1965), mientras que otros incluyen las cláusulas con verbo no finito (infinitivo, gerundio y participio) (Bardovi-Harlig y Bofman 1989), dado que desde un punto de vista funcional equivalen a una subordinada cuyo uso, dicho sea de paso, es considerado índice de sofisticación (Martín Úriz *et al.* 2005: 86).

Respecto a la definición de unidad-t, ha habido una evolución desde que Hunt (1965) la definiera como «a main clause plus any subordinate clauses». Sus investigaciones recogen la influencia generativista, por ello se concibe la complejidad sintáctica como la capacidad del individuo para incrustar gradualmente más cláusulas en lo que se denomina unidad terminal. Hunt (1965) creó este término para referirse a la unidad más corta en que se puede dividir una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo (Hunt, cit. en Torres González 1993: 54). Se trata de una configuración sintáctica entendida como “verbo finito más complementos”, caracterizada por la autonomía sintáctica y/o la coordinación con otras unidades. Suele ser una oración, pero no siempre y puede tener -aunque no siempre- una cláusula subordinada incrustada en ella (Hunt 1965). Esta «operación de incrustación es posible gracias a la realización de modificaciones en las estructuras sintácticas» (Muse y Delicia 2013: 6).

Por lo que se refiere a los fragmentos oracionales, hay autores que consideran que una UT puede incluir fragmentos que el escritor ha señalado con la puntuación (Bardovi-Harlig y Bofman 1989; Tapia 1993), mientras que hay otros que sostienen que la UT no puede incluir fragmentos oracionales (Ishikawa 1995; Hirano 1991; Vann 1979).

En cuanto a la puntuación, hay quien considera que una UT puede extenderse a otras oraciones que ha indicado el escritor con puntuación (Hunt 1965), pero hay otros autores que consideran que una UT puede estar solo dentro de una oración (Homburg 1984; Ishikawa 1995).

El concepto de unidad-t fue utilizado por primera vez por Hunt (1965) como una medida para evaluar la *madurez sintáctica*¹² de los niños en la escritura del inglés como L1. En el

¹² Téngase en cuenta que para Hunt (1965), la madurez sintáctica se refería a la capacidad de incrustación de cláusulas subordinadas y a transformaciones que permiten decir más con menos palabras. En este sentido, Witte

estudio de Hunt, los niños en los primeros estadios utilizaban sobre todo coordinadas y «run-on sentences» (es decir: cláusulas unidas incorrectamente) y a medida que crecían empezaban a utilizar diferentes tipos de subordinación, incrustación y modificación. Utilizó la validez de este parámetro en niveles de cursos bastante separados: 4º, 8º y 12º año de escolarización. Posteriormente este parámetro se empezó a utilizar en los estudios de L2 sobre la escritura.

Sin embargo, el concepto de unidad-t ha sido criticado, porque en su constructo no contiene la coordinación; de hecho, al separar las coordinadas en 2 unidades-t (Hunt 1965: 37) se oscurecen los resultados. Por tal razón, Bardovi-Harlig (1992) sostiene que la oración es una unidad más adecuada, tanto desde un punto de vista psicológico como didáctico, para los adultos de L2, mientras que Ishikawa (1995) considera que la cláusula es una unidad más adecuada para detectar el nivel de los principiantes, porque es más pequeña que la unidad-t, y por ello, constituye un contexto más reducido para examinar el crecimiento lingüístico.

En cualquier caso, el constructo de unidad-t se ha seguido utilizando en la investigación posterior en ASL, aunque es de notar que hay autores que han optado por añadir otros índices que contemplen el uso de la coordinación y las oraciones simples (Bulté y Housen 2014; Verspoor *et al.* 2012) que pueden recoger valores más directos.

Por otro lado, el modo en que las cláusulas se cuentan puede repercutir en su longitud, por ejemplo, para Hunt (1965) en la cláusula tiene que haber un sujeto y un verbo finito, lo que implica que solo pueden considerarse las cláusulas independientes y subordinadas de forma explícita, por ello consideraba que dos verbos coordinados (si no se explicitaba el sujeto de uno) formaban una sola cláusula rechazando la definición de LaBran (1934) que contaba todos los predicados como cláusulas y los verbos coordinados como cláusulas separadas a diferencia de Hunt¹³. A este respecto, ofrecemos la división en UT numeradas y en cláusulas mediante barras en las que se constata tal posición (Hunt 1965: 21):

1. I like the movie / we saw about Moby Dick, the white whale.
2. The captain said / if you can kill the white whale, Moby Dick, / I will give this gold to the one / that can do it.
3. And it is worth sixteen dollars.
4. They tried and **tried**.

afirma: «As Hunt used the expression *syntactic maturity* (subrayado en el original) refers to the ability to use embedding and deletion transformations to say more in fewer words» (1983: 171).

¹³ La posición de Hunt no es sostenible sobre todo en el caso de lenguas *pro drop* como el español que tienden a no explicitar el sujeto pronominal, por ello dos o más verbos coordinados, se deberían contar como unidades-t independientes o como cláusulas coordinadas si se utiliza un índice específico que recoja directamente la coordinación.

5. But / while they were trying / they killed a whale and **used** the oil for, the lamps.
6. They almost caught the white whale. /

Por esta razón, a diferencia de cuanto consideraba Hunt, también cuando se sobrentiende un verbo coordinado, se pueden contar dos cláusulas diferentes y dos unidades T como en el ejemplo que proporcionamos a continuación (Muse y Delicia 2013):

UT 3: El gobierno nacional fue representado por Cristina Fernández de Kirchner / CL 3
UT 4: y el sector agropecuario por Eduardo Buzzi. / CL 4

Esta ambigüedad se advierte también en la división en cláusulas así, por ejemplo, encontramos que Muse y Delicia (2013) en un estudio en el ámbito de la gramática generativo transformacional al definir la noción de cláusula, aunque no hacen referencia al concepto de “cláusula no finita” utilizado en la literatura, se remiten a un concepto de cláusula en el que engloban, de hecho, las no finitas: Por su parte, la noción de cláusula se refiere a «un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto finito de verbos coordinados» (Hunt, cit. en Torres González 1993: 54). Además, se consideran cláusulas aquellas construcciones cuyo núcleo es una forma verbal no personal que no constituye perífrasis. Sin embargo, cuentan como cláusula lo que en realidad es un complemento circunstancial de causa aunque desde un punto de vista del contenido equivale a una subordinada causal:

Además, consideramos /CL13 que ambos discursos son de relevancia /CL 14 **debido a la movilización** /CL 15 que este conflicto produjo en numerosos sectores del país. / CL 16

En fin, lo expuesto más arriba sirve para subrayar las interferencias que pueden producirse al comparar los datos de diferentes investigaciones, por ello para entender la envergadura de cualquier estudio sobre la complejidad, es esencial indicar desde el principio cómo se definen los parámetros y se calculan los índices con los que se hacen operativos los constructos que se hallan en la base de la investigación.

3.4.2. La evaluación estructural de la complejidad

Respecto a las medidas utilizadas para evaluar la complejidad sintáctica, hay que tener en cuenta que algunas de estas son ambiguas o híbridas en el sentido de que «simultaneously

capture not one but several different, potentially independent and unrelated behavioural or theoretical complexity constructs and sources of complexity» (Bulté y Housen 2012: 35), lo cual se refleja en las diferentes líneas que conectan los constructos comportamentales y los estadísticos en la figura 4 (cfr. § 3.3.2.).

Por ejemplo, las medidas basadas en la longitud, utilizadas a menudo en la investigación en L2 y en L1, sirven para detectar diferentes niveles de estructuras sintácticas y diferentes niveles de complejidad situados en el nivel sintagmático, clausal o bien oracional (Norris y Ortega: 2009), por ello deben ser consideradas medidas genéricas de complejidad gramatical o de competencia lingüística en general.

La mayor parte de las medidas de subordinación sintáctica son híbridas en otro sentido, porque sirven no solo para detectar la diversidad y la profundidad sintáctica, sino también la “dificultad”, porque se les suele dar mayor peso, pues al parecer desde un punto de vista cognitivo son más difíciles de procesar. Es por ello que, además, algunos estudios incluyen índices como el de subordinadas relativas por UT, frecuencia de formas verbales pasivas, condicionales o imperativos o cláusulas de infinitivo, comparativas o de discurso indirecto. Como se ha indicado anteriormente a propósito del constructo de complejidad lingüística, hay que tener en cuenta que el constructo de dificultad es diferente respecto al de complejidad estructural y la correspondencia entre los dos todavía tiene que demostrarse y no hay garantía de que se pueda aplicar a todas las estructuras sintácticas (Pallotti 2009).

Según Bulté y Housen (2012: 36), es importante especificar el nivel al que se refieren las medidas de complejidad sintáctica para determinar si son indicadores válidos, fiables y sensibles de crecimiento y desarrollo sintáctico. En cualquier caso, las medidas de complejidad no pueden ser válidas simplemente, porque aumentan en el desarrollo durante la adquisición de una L2. Como hemos visto, su posterior aparición puede ser indicativo de dificultad en la adquisición de una construcción gramatical, pero constituye un constructo diferente respecto al de complejidad.

Por otro lado, una medida que sirva como índice de desarrollo debería de cubrir la trayectoria del proceso de adquisición, aunque conviene tener en cuenta que esas medidas que sirven para distinguir de forma amplia entre estadios de desarrollo quizás no sirvan para discriminar casos en un estadio o entre un pretest y un posttest en un grupo. Además, es importante hacer hincapié en que los cambios no necesariamente constituyen un progreso y puede que no reflejen mejoría o una actuación que se acerca más a la típica de la lengua

objeto de estudio (Pallotti 2009). En esta línea se sitúan los estudios en el ámbito de la teoría de los sistemas dinámicos que han subrayado que varios factores evolutivos pueden interactuar y varias sub-dimensiones de CAF pueden hacerse la competencia entre ellas, lo cual puede dar lugar a un desarrollo no lineal con tendencia a una curva en U para algunas medidas (Larsen-Freeman 2006; Verspoor *et al.* 2008).

Respecto a las medidas de longitud en estudios ASL, hay resultados mixtos, pues de algunos se desprende su fiabilidad y validez para medir el desarrollo sintáctico en L2 de forma amplia, dado que se ha observado que se desarrollan de forma lineal con el aumento del nivel de competencia y que presentan correlación con tests estandarizados (Wolfe-Quintero *et al.* 1998). Otros autores sostienen que esos resultados son fruto de una argumentación lineal en la que el constructo de longitud media de la unidad está incluido en los diferentes niveles de competencia (Dewaele 2000; Unsworth 2008). Por otro lado, no está claro que la utilización de estos índices sea idónea para identificar el desarrollo a lo largo de todo el arco del desarrollo sobre todo considerando los resultados de la investigación en L1 en los que se ha visto que hasta la edad de 5-9 años es útil, pero se estabiliza en una cantidad de más de 4.0 palabras y puede que eso suceda incluso antes en el caso de aprendices de L2 que ya desde el principio son capaces de producir «multi-morpheme and multi-word utterances» (Larsen-Freeman y Strom 1977: 124, cit. en Bulté y Housen 2012: 37).

En cuanto a las limitaciones de las medidas que se ocupan de la subordinación, es de notar que detectan solo uno de los tres niveles de organización sintáctica: el nivel oracional (dejando a un lado el nivel clausal y el sintagmático) detectando la complejidad solo como incrustación o subordinación, pero no detectan otros recursos de complejidad como la coordinación de cláusulas o la sustantivación o modificación en el nivel sintagmático, por lo cual algunos investigadores han puesto en cuestión la utilización de estos índices a lo largo del arco del desarrollo. De hecho, Norris y Ortega (2009) consideran que en las primeras fases de desarrollo la complejidad sintáctica se logra tendencialmente mediante la coordinación, en niveles intermedios se logra mediante la subordinación y en niveles superiores se consigue mediante la elaboración en el nivel sintagmático. No obstante, es de notar que hay autores que han notado que con el pasar del tiempo la subordinación no aumenta pero sí la coordinación, por ejemplo, Bulté y Housen (2014: 53) lo constatan en un estudio a breve plazo (4 meses) después de un curso específico en escritura académica:

Interestingly, the pattern of syntactic complexity development that emerges from Crossley and McNamara's and our analyses does not correspond to the three-staged pattern for syntactic complexity development proposed by Norris and Ortega (2009). These authors argued that in the early stages of SLA, syntactic complexity is essentially established through clausal coordination. In a next, intermediate stage, subordination becomes the dominant means of syntactic complexification as the use of coordination trails off or diminishes. And at even more advanced stages of L2 development, further syntactic complexification would no longer be mainly established through subordination at the sentential level but increasingly through clausal and phrasal elaboration, that is, at the sub-sentential level. Our results point to a significant **increase** in both **clausal coordination and phrasal elaboration**, but not in subordination [...] This finding would suggest that changes in syntactic complexity do not follow the developmental pattern proposed by Norris and Ortega (2009) in any rigid or linear fashion [...].

Teniendo en cuenta el desarrollo de sus investigaciones, Norris y Ortega (2009: 574) aconsejan la utilización de un índice de coordinación en los primeros estadios y para niveles intermedios 3 índices: el de longitud media de la UT, el de cláusulas por UT para detectar la subordinación, y el de longitud media de la cláusula finita.

Sin embargo, es oportuno señalar que algunos de estos índices propuestos son problemáticos en su cálculo e interpretación. Por ejemplo, el índice de Coordinación (CI) fue propuesto por primera vez por Bardovi-Harlig (1992) como medida para cuantificar la producción escrita de aprendices de L2 y se calcula dividiendo el número de cláusulas coordinadas de una muestra escrita entre el total de «combined clauses» que es el total de cláusulas coordinadas y subordinadas. Por lo tanto, este índice no puede considerarse una medida pura de coordinación, sino más bien de subordinación, porque su resultado queda afectado por la cantidad de subordinación, lo cual puede provocar confusión, dado que con igual número de cláusulas coordinadas, el índice proporciona resultados más bajos conforme aumentan las cláusulas subordinadas. Por tal razón, es necesario un índice que aumente cuando hay un mayor uso de la coordinación y disminuya en caso contrario, como la proporción de cláusulas coordinadas divididas entre el número de oraciones (unidades-t o unidades AS) (Bulté y Housen 2012: 38). De hecho, el índice utilizado por Hunt para cuantificar la coordinación resultaba más apropiado, es decir: la proporción entre unidades-t y oraciones (UT/O). Sin embargo, son seguramente más apropiados los índices que utilizan posteriormente Bulté y Housen (2014) pues cuantifican de forma más directa la coordinación, a saber: el índice de coordinación («proportion of compound S») que se obtiene mediante la proporción de oraciones coordinadas respecto al total de oraciones, y el índice de oraciones complejas coordinadas con subordinación y coordinación («proportion of complex compound sentences») que se obtiene dividiendo el número de oraciones complejas coordinadas entre el total de oraciones. De hecho, en su estudio de la evolución

de la escritura en un lapso de 4 meses después de un curso de escritura académica, los citados investigadores observaron que la coordinación aumentaba sobre todo con ejemplos del segundo tipo. Asimismo, en el mismo estudio, los investigadores introdujeron un índice que detectaba el uso de oraciones simples: «proportion of simple S» que es un índice que se obtiene dividiendo el número de oraciones simples entre el total de oraciones.

En lo referente a las medidas de complejidad sintagmática, Norris y Ortega (2009) aconsejan la longitud media de la cláusula finita (total de palabras dividido entre el número de cláusulas finitas) suponiendo que el aumento en la longitud de la cláusula reflejará aumentos en la longitud de los sintagmas mediante la modificación del núcleo). A este respecto, Bulté y Housen (2012: 38) consideran que ese índice no puede considerarse un índice “puro” de complejidad sintagmática, dado que la longitud de la cláusula depende de un aumento en el nivel sintagmático (mediante premodificación y postmodificación), pero también de una ampliación a nivel clausal por ejemplo si se añaden complementos circunstanciales (de tiempo, lugar, manera, etc.). En este sentido, puede ser más apropiado la introducción del índice de longitud media del sintagma nominal («main length of NP») como hacen Bulté y Housen (2014).

Por otro lado, hay que prestar atención a la definición de cláusula, pues algunos autores consideran solo las cláusulas finitas (Hunt 1965), otros las finitas y las no finitas (Muse y Delicia 2013). Respecto a esta cuestión, es de notar que algunos autores consideran que es oportuna una definición amplia de cláusula como una unidad con un sujeto (explícito o implícito más un predicado que puede constar de un verbo finito o no finito. Por otro lado, hay algunos casos en los que un verbo finito y otro no finito pueden considerarse una unidad o no, lo cual puede reflejarse en la división en cláusulas. Así pues, construcciones como «go look», «tries finding», «keeps shouting» o «stars to look», si se cuentan como dos cláusulas, se produce una repercusión en la longitud media de la cláusula que disminuye (Bulté y Housen 2012: 39).

Sin embargo, es de notar que cuanto expuesto para el inglés en lo referente a la forma de dividir las cláusulas no finitas, no es siempre válido para el español en el que hay formas no finitas que van insertadas en perífrasis y constituyen una unidad funcional con el verbo finito que acompañan, como es el caso de los 4 ejemplos citados anteriormente, por ello sus equivalentes españoles: “ve a mirar”, “trata de encontrar”, “sigue gritando” o “empieza a mirar”, estarían en la misma cláusula, a diferencia de *Habiendo salido temprano, llegó*

puntual a la entrevista o bien *La veo **cruzar** la plaza a eso de las 6* que se hallarían en 2 cláusulas diferentes: una finita y otra no finita.

La posición de Pallotti coincide con la nuestra respecto a la consideración de las perífrasis como núcleo de una cláusula:

one needs to draw a line between multiple clauses and complex predicative constructions, such as *keep trying, make stop, begins to rain*. The criterion proposed here is to treat as a complex predication all the cases where (1) there is strong syntactic integration between the two predicates, evidenced for example by their obligatorily sharing grammatical features or arguments, or by one of them losing some sentential properties such as finiteness; (2) the two predicates do not denote different states of affairs. Hence, in the three examples above, *trying, stop* and *to rain* are all non-finite verbs, and one verb semantically modifies the other without introducing another action or state: *keep* and *begins* indicate aspectual meanings, *make* produces a causative reading (2015: 124).

En cambio, es más difícil compartir la opinión de que una construcción de estilo indirecto como la propuesta por el mismo autor se deba considerar una cláusula, pues desde un punto de vista funcional se presentan como una cláusula principal y una subordinada con sujeto y forma verbal no finita:

Even a sentence like *Sam asked Fred to leave* should be considered a single clause with two ‘cores’; Van Valin and LaPolla (1997: 447ff) indicate a number of syntactic reasons for this, but also from a semantic point of view *ask to leave* does not denote two different actions, but rather specifies the propositional content of the act of asking. On the contrary, *Fred studies law to become a lawyer* clearly indicates two different events (p. 124).

Por otro lado, la definición restrictiva de Hunt, aunque no hace honor a la complejidad de la realidad, tiene la ventaja de poderse llevar a la práctica en un cómputo automático. La desventaja es que se limita a las cláusulas con un verbo y un sujeto explícito, excluyendo las construcciones no finitas y las cláusulas con sujeto elíptico, lo cual no es aplicable al español en el que existe una tendencia a no explicitar los pronombres sujetos, por lo cual un cómputo que siguiera las indicaciones de Hunt, no captaría la complejidad real de la lengua española.

En relación a lo expuesto, consideramos más apropiada una noción amplia de cláusula. No obstante, desde un punto de vista operativo, es importante indicar en el cómputo las formas verbales finitas y no finitas como en la investigación de Bulté y Housen (2014) que consideran índices con ambas. En este último estudio hemos considerado interesante otro índice que puede resultar más operativo en la práctica didáctica que es la proporción entre número total de palabras escritas dividido por el número de formas verbales finitas. Se trata de un índice más rápido, porque no necesita la división textual en UT y puede captar de

forma más inmediata el alargamiento de las cláusulas y de forma indirecta la mayor elaboración a nivel sintagmático.

En fin, lo que queda claro es que ninguna de las medidas empleadas en el marco de la investigación en L2 carece de problemas ni en su computación ni en su interpretación. No obstante, se constata un esfuerzo por parte de los investigadores a fin de detectar los distintos niveles de complejidad que llevan, por ejemplo, a la introducción de nuevos índices, por ejemplo para recoger la complejidad en el nivel sintagmático fruto de los procesos de sustantivación. En este sentido, algunos estudios (Bulté y Housen 2014; Pallotti 2015) incluyen un índice la longitud media del sintagma nominal, fruto de la proporción entre el número total de palabras en los sintagmas nominales dividido por el número de sintagmas nominales) e incluso indican el criterio para dividir los sintagmas.

3.4.3. La evaluación léxica de la complejidad

Pasemos ahora a los índices que se ocupan de la complejidad léxica. En este sentido, los investigadores se han ocupado del concepto de “lexical diversity” (o riqueza) que puede considerarse una forma de complejidad absoluta (Pallotti 2015) y está relacionada con la cantidad del lexicón mental activo, es decir, el número de palabras que el usuario de una determinada lengua puede utilizar (Jarvis 2013). La diversidad léxica se refiere a la proporción entre tipos (palabras diferentes) y casos o *tokens* (total de vocablos) en un texto y la habilidad de un usuario de utilizar nuevos ítems léxicos (Skehan 2009).

Wolfe Quintero *et al.* (1998: 101) nos ponen en guardia sobre los diferentes tipos de índices a los que los investigadores hacen referencia sobre la base de la relación entre *types* y *tokens*:

[...] There are actually three types of ratio measures that have been used to measure lexical complexity: **type/token ratios** such as the ratio of word types to total words (WT/W), **type/type ratios** such as the ratio of sophisticated word types to total number of word types (SWT/WT), and **token/token ratios** such as the ratio of lexical words to overall words (LW/W). Furthermore, this three ratio types have been used to measure variation, density and sophistication.

Wolfe Quintero *et al.* (1998: 102) aluden a otros ejemplos de estos tres tipos de proporciones entre *types* y *tokens* e indican que las proporciones *type/token* (pero no las otras dos) han sido criticadas, porque son sensibles a la longitud del texto, pues hay una relación negativa entre la proporción *type/token* y la longitud del texto de modo que el resultado de

la proporción disminuye a medida que el texto aumenta y la mayor parte de las palabras vuelven a aparecer (Carroll 1967), lo cual ha empujado a algunos investigadores a tomar en consideración muestras equivalentes de cada escritor, limitándose a la muestra más pequeña basándose en la conjetura de que si alguien produce una muestra más amplia, su proporción entre *type* y *token* será menor y no servirá para discriminar el nivel de complejidad léxica entre los aprendices.

Eso lleva a considerar que si ante una limitación temporal, dos escritores obtienen la misma proporción *type/token* con textos de diferente extensión, el que produzca un texto más largo, hará gala de una mayor complejidad léxica.

Para evitar este tipo de problema, a lo largo del tiempo los investigadores han utilizado numerosas medidas de diversidad para evaluar la diversidad léxica independientemente de la longitud del texto hasta llegar hoy a un índice más fiable como el índice de Guiraud o el índice D, o posteriormente el MTLTD (McCarthy y Jarvis 2010). A este respecto, Pallotti (2015: 125) propone la utilidad del índice D valiéndose de una herramienta disponible a través de CLAN:

Lexical diversity at the text level can be gauged basically by looking at type/token ratios, with subsequent refinements proposed to overcome the effects of text length, such as the Guiraud index and D. None of them is without problems and there is currently no consensus as regards the best index of lexical diversity (McCarthy and Jarvis, 2010). In the example given in Appendix 1, lexical diversity has been computed with the D index, using the vocd programme¹⁴ contained in CLAN (Malvern *et al.*, 2004).

Pallotti (2015: 126) se plantea si vale la pena utilizar otras medidas utilizadas en la literatura para evaluar la complejidad léxica como la complejidad de las palabras teniendo en cuenta si es compuesta o derivada o el número de afijos (que otros autores consideran más una característica de la complejidad gramatical).

¹⁴ Se trata de una herramienta con un análisis del cálculo de probabilidades que permite su utilización con textos de diferente longitud:

The approach taken in the VOCD program is based on an analysis of the probability of new vocabulary being introduced into longer and longer samples of speech or writing. This probability yields a mathematical model of how TTR varies with token size. By comparing the mathematical model with empirical data in a transcript, VOCD provides a new measure of vocabulary diversity called D. The measure has three advantages: it is not a function of the number of words in the sample; it uses all the data available; and it is more informative, because it represents how the TTR varies over a range of token size (MacWhinney 2016: 136).

Otros autores han utilizado la longitud media de las palabras de una muestra dividiendo el número de caracteres sin espacios entre el número total de palabras, pero sin obtener un resultado significativo en la investigación realizada¹⁵. De hecho, «word length was not a good discriminator. Even though there seems to be U shaped development, there were no significant differences between any of the levels, most likely because of the variation among the learners» (Verspoor *et al.* 2012: 252).

Por otro lado, el índice de densidad léxica, es decir: la proporción entre palabras léxicas o nocionales y palabras funcionales o todas las palabras de un texto, parece no ofrecer resultados discriminantes. A su vez, Pallotti (2015: 127) sostiene que «it is not clear whether a higher rate of lexical words should denote more or less complexity». La validez de este índice ya había sido puesta en tela de juicio por Wolfe-Quintero y colaboradores (1998: 105) que constataban que

the lexical density measure of lexical words per total words (LW/W) doesn't appear to be related to proficiency. It doesn't differentiate natives from second language speakers [...] the proportion of lexical words to total words seems to be constant across samples. Apparently, density is dependent on the grammatical system of the language, which dictates how many high-frequency grammatical words must be used in proportion to lexical words.

Por último, es importante recordar que, para cuantificar la complejidad léxica, un índice que discrimina bien los niveles es la producción de frasemas o *chunks* como en la investigación de Verspoor y colaboradores (2012) que consideraron los diferentes tipos de usos formulaicos (desde los parcialmente esquemáticos hasta los completamente fijos). Además, se observó que la variabilidad más grande se encontraba entre los principiantes, lo cual implica que había pocos que los utilizaban, lo cual era evidente sobre todo en lo referente a los marcadores del discurso:

Interestingly, across proficiency levels, the discourse marker showed the most variation; as it also had the lowest degree of occurrence we may conclude that only a few students used this type of chunk. To summarize, in discriminating between proficiency levels, the total count of chunks is very useful as it shows differences between all levels. Even though this finding may not be surprising – more advanced learners will use more words with target like collocations – it is quite a novel finding in that no other study has looked at chunks across proficiency levels as systematically before. As far as variation is concerned, we may conclude that beginners show relatively more variation than more advanced learners (2012: 250).

¹⁵ A este propósito, cabe señalar que los datos de nuestra investigación, presentada en el cap. 5, corroboran esta tendencia; de hecho, la valoración de la longitud media de palabras del corpus de textos recogidos en el posttest indicó que los grupos tenían una longitud media de palabras muy parecida.

3.4.4. La complejidad lingüística en relación con la tarea y con los géneros

Cuando se comparan los resultados de las investigaciones sobre la complejidad, es necesario contextualizar los estudios, es decir: hay que conocer no solo los 3 niveles (abstracto, comportamiento observado y operativo de las medidas), sino también relacionar los resultados con el tipo de prueba escrita que se les solicitó a los estudiantes y ver en qué medida se influyó en los estudiantes, para que produjeran una determinada tipología textual, lo cual puede repercutir en la cuantificación sobre la complejidad.

De hecho, Beers y Nagy (2009) en el análisis de textos de 41 estudiantes de grado 7° y 8° de inglés L1 demostraron que la complejidad sintáctica está correlacionada con la estructura textual y con la calidad de las mismas y no solo con la edad y la escolaridad. En concreto, se vio que el número de “palabras por cláusulas” correlaciona positivamente con los ensayos de los estudiantes; en cambio, el índice de “cláusulas por unidad-t” es una medida que se relaciona con la calidad de los textos narrativos. Por lo tanto, los textos expositivos presentan una complejidad sintáctica que se asocia a la longitud de la cláusula (nivel intraclausular), por lo que en dichos textos la información se empaqueta en grupos nominales más extensos con el fin de comunicar la relación entre ideas de manera densa y compacta. Asimismo, la sintaxis más compleja de los textos narrativos se debe a las relaciones interclausulares asociadas a los modos de referir acontecimientos y a la construcción de la temporalidad, espacialidad y causalidad típicas de la dimensión narrativa. En fin, con esta investigación se hace hincapié en la importancia de «desarrollar análisis más finos de las medidas cuantitativas –utilizadas por cierto como estimadores eficientes de desarrollo sintáctico– pero que no logran mostrar el modo en que dichas estructuras operan en la construcción de los textos desde un punto de vista retórico-discursivo» (Meneses *et al.* 2012: 68).

Asimismo, Ortega especifica que en el citado estudio de Beers y Nagy «main length of clause (a measure of phrasal elaboration) was positively correlated with quality for argumentative essays only, whereas main clauses per T-unit (a measure of subordination) was positively correlated with quality for narratives and negatively correlated with the quality of the argumentative essays» (2015: 87). Ortega, de alguna manera, cuestiona los resultados de esa investigación al considerar que en la calidad de la escritura influyen varios factores, de manera que la calidad y el éxito de la escritura no puede definirse de forma predefinida:

There are, of course, many qualifications when trying to compare syntactic complexity results to teacher (or tester/researcher) ratings of writing quality. For one, too narrow of a notion of either syntactic complexity or quality of writing may result in null findings (as Hillock, 1986 reported for L1 writing many years ago). Further, the relationship can only be expected to be “indirect” (Beers & Nagy, 2009, p. 187). More interestingly, good writing is of many kinds, even within the norms and expectations of particular genres and audiences. A recent empirical investigation by Crossley, Roscoe, and McNamara (2014) furnished robust evidence for the intuition held by many good writing teachers and good writers that “successful writing cannot be defined simply through a single set of predefined features, but that, rather, successful writing has multiple profiles (p. 85).

En suma, es oportuno tener en cuenta de qué manera una tarea puede elicitar una determinada actuación a fin de diseñar tareas equivalentes para poder comparar los resultados que se obtienen dentro de los grupos o entre los grupos de forma más objetiva evitando las interferencias.

3.5. La interrelación entre los sub-constructos de CAF

Según Wolfe-Quintero y colaboradores (1995), los resultados de las investigaciones apuntan a *trade-offs* entre corrección y complejidad o entre corrección y fluidez pero no entre fluidez y complejidad, lo cual apunta a la hipótesis de que las medidas de complejidad y fluidez pueden estar relacionadas con el constructo “desarrollo”, mientras que las medidas de corrección pueden relacionarse con el constructo “error”:

In fact, in discussions of potential trade-offs in the developmental literature, researchers have indicated that there may be trade-offs between accuracy and complexity (Foster & Skehan, 1996; Tedick, 1990) or accuracy and fluency (Hamp-Lyons, 1991; McKay, 1982), but there has been no mention of a potential trade-off between fluency and complexity. If fluency and complexity measures do prove to be inter-related, it would support our theoretical claim that the same learning process (increasingly strengthens memories for language instances or chunks) is behind both automaticity (which leads to fluency) and restructuring (which leads to complexity). This would be an important area to investigate (by means of a principal components analysis or factor analysis (Wolfe-Quintero *et al.* 1998: 118).

La constatación a la que llegan estos autores se halla en contraste con lo que opinan Skehan (1998) y Robinson (2001, 2005) en el ámbito de la investigación de la enseñanza por tareas. El primero sostiene que habrá siempre *trade-offs* entre las dimensiones de CAF, pues a causa de la limitada capacidad de atención de los aprendices de L2, estos prestarán mayor atención a una de las tres dimensiones (complejidad, fluidez o corrección) a costa de las demás (modelo de la *Capacidad de Atención Limitada*), mientras que el segundo sostiene que la configuración específica de la tarea lleva a los aprendices a dar prioridad a una o a dos dimensiones, pero no especifica cuáles (el modelo de *Atención de los recursos*

múltiples). Por otro lado, Spoelman y Verspoor (2010) sostienen que la situación es compleja y rechazan una co-linearidad a priori pues a veces la relación puede ser de apoyo mutuo, pero en otros casos pueden hacerse la competencia.

Las diferentes constataciones de estos estudiosos se hallan en relación con los resultados de investigaciones que barajan datos provenientes de diferentes contextos de estudio. En concreto, sabemos que los resultados de Wolfe-Quintero *et al.* (1998) se refieren a un contexto comunicativo más general respecto al de Skehan y Robinson que se ocupan de un contexto comunicativo más específico: la enseñanza por tareas. Por otro lado, Verspoor y colaboradores (2012: 243) se refieren a un contexto comunicativo general en el que los estudiantes (entre 12 y 15 años) tenían la consigna de escribir breves narraciones (máximo 200 palabras) que en la práctica oscilaron entre 25 y 200 palabras que se adaptaban a su nivel y experiencia: una narración sobre la nueva escuela (principiantes) o sobre las últimas vacaciones (niveles más avanzados y estudiantes CLIL).

Probablemente, cada uno de estos estudios, de alguna manera, aportan información al estado de la cuestión sobre la complejidad que en principio no debería establecerse a priori pues variará en función de todas las variables que forman parte del proceso de aprendizaje que dará lugar a resultados muy diferentes en los grupos y en cada uno de sus participantes, por lo cual nos parece más adecuado un enfoque basado en la teoría de los sistemas dinámicos.

Por último, la constatación de Wolfe-Quintero *et al.* (1998) sobre la relación entre complejidad y fluidez depende de cómo se hacen operativos los constructos en la investigación. De hecho, estos autores definen el constructo de fluidez en función del tiempo definiéndola como «the number of words and structures accessed in a given span of time» (Chenoweth y Hayes 2001: 81), lo cual apunta solo a una de las dimensiones del constructo de fluidez que incluye no solo velocidad, sino también facilidad en el procesamiento lingüístico (Schmidt 1992, cit. en Chenoweth y Hayes 2001: 81).

A este propósito, Norris y Ortega (2009: 567-570) y Ortega (2012: 141) expresan su desacuerdo con Wolfe-Quintero y colaboradores (1998) que reinterpretan las medidas de longitud para el constructo de fluidez, pues esa medida debería considerarse expresión del constructo de complejidad como había sido considerada hasta entonces (Hunt 1965). La razón que proporcionan Wolfe-Quintero y colaboradores tiene poco peso, pues sostienen que esos índices no son bastante informativos como índices de complejidad, dado que no

informan sobre cómo la complejidad se obtiene. En cambio, para Norris y Ortega es una buena razón para considerarlos índices globales que detectan la complejidad sintáctica a gran escala o una variación a largo plazo que se podría escapar si se utilizara una medida más específica:

This argument is a good reason for using length-based measures of overall or general complexity (which, we argue, are those with a potentially multi-clausal unit of production in the denominator) in conjunction with more fine-grained and specific measures, such as measures of complexity via subordination and via phrasal elaboration. However, methods that afford global, unspecified, or general interpretations may still be legitimate ways of measuring a given construct, just at a different grain size. Moreover, we still may need to have a good measure of overall or general complexity because such a broader measure might be able to capture large-scale or long-term variation that would be missed by finer-grained, more specific metrics (Norris y Ortega 2009: 568).

El otro argumento de Wolfe-Quintero y colaboradores (1998: 14) fue la propuesta de interpretación de los descubrimientos de Ortega (1995) en un trabajo no publicado de máster en el que un análisis Varimax de rotación de factores con 10 medidas CAF resultó en una clara estructura de tres factores: fluidez-complejidad, corrección y diversidad léxica. «The first factor was of interest to Wolfe-Quintero *et al.*, because two calculations of speech rate (considered fluency measures) as well as words per utterance and propositions per utterance (both considered length-based complexity measures) loaded very highly and exclusively on Factor 1» (Norris y Ortega 2009: 568). Por su parte, Ortega interpretó los datos de forma diferente, pues expresó dudas sobre la validez de utilizar la «utterance» (o secuencia que se distingue por la entonación y las pausas como fue definida por Sato (1990) en el denominador como medida de complejidad (p. 568).

La interpretación tradicional de las medidas de longitud como índices de complejidad fue convalidada por la investigación de Oh (2006) que proporcionó evidencia empírica. En concreto, la investigación se basaba en un corpus de 78 ensayos argumentativos escritos por estudiantes universitarios en los Estados Unidos como parte de un programa obligatorio para organizar cursos de escritura en diferentes niveles. Se procedió identificando cuatro medidas de “productividad” (tres frecuencias: número de palabras, de unidades-t y de cláusulas y un índice: palabras por tiempo empleado) y dos medidas de longitud (la longitud media de la unidad-t y de la cláusula) que se consideraban medidas de complejidad. Con un procedimiento estadístico (*Varimax factor analysis*) se observó que las cuatro primeras estaban relacionadas e incidían en el primer factor (fluidez), mientras que las dos medidas de longitud incidían en el segundo factor (complejidad). Todo ello lleva a Norris y Ortega a

reivindicar la necesidad de claridad y de proponer consideraciones que tienen que ser apoyadas con la teoría y la evidencia empírica (2009: 569-70).

Asimismo, como indican Norris y Ortega (pp. 568-9), es necesario distinguir bien entre complejidad sintáctica y fluidez, porque los aprendices pueden ser capaces de emitir lengua más o menos compleja o sofisticada, pero puede que no sean capaces de emitirla en una secuencia de discurso (sobre todo los de nivel bajo).

Para medir la fluidez en la escritura se puede utilizar el índice propuesto por Tavakoli y Skehan (2005) denominado «main length of run» y definido como en detalle «continuous stream of running speech» (la media de palabras no interrumpida por pausas o vacilaciones), lo cual se refleja en la longitud que puede tener una secuencia entre pausas. Otros investigadores han adoptado un modelo similar (palabras producidas teniendo en cuenta el tiempo), pero de forma más sofisticada, porque distinguen entre momentos en los que el escritor produce nueva información (*P-bursts*) y momentos en los que revisa (*R-bursts*) (Chenoweth y Hayes 2001: 94). Sin embargo, este tipo de cómputo se puede realizar en circunstancias en las que es posible tener bajo control la variable tiempo y la elaboración lingüística con protocolos en los que los estudiantes describen en voz alta qué están realizando y los investigadores graban el comportamiento de los escritores para poder codificar y cuantificar su actuación de forma objetiva (detectando los momentos de producción o *P-bursts* y los momentos de revisión o *R-bursts* durante los que no se añade nueva lengua), lo cual es posible solamente en la investigación experimental. En cambio, en el análisis de datos en contextos didácticos naturales es importante tener en cuenta que la producción de los estudiantes se halla en función también de otras variables individuales como la motivación para realizar la tarea y no es posible saber cómo gestionan el tiempo (si se comprometen en la tarea y si son activos durante todo el tiempo que se asigna para la ejecución de la tarea), por lo cual para el estudio de la fluidez de forma aproximada podría tenerse en cuenta el número total de palabras que el estudiante escribió durante la tarea.

Es importante recordar que a lo largo del tiempo en la investigación sobre la complejidad no siempre ha habido claridad en la exposición de los estudiosos, por lo cual Ortega (2012: 140) indica que “research interpretations about interlanguage complexity are weakened by a lack of clarity in rationales that guide the choice of what to measure and why”. Por ejemplo, algunos investigadores se fían solo de la utilización de un índice, mientras que otros recurren a medidas redundantes, pues utilizan índices que proporcionan resultados bastante parecidos

de la definición del mismo constructo (por ejemplo, de la densidad léxica), lo cual multiplica las horas de análisis con ningún tipo de beneficio desde un punto de vista cualitativo, pues en realidad se crea una indeseada co-linealidad entre las variables que dificulta la interpretación de los resultados.

Por otro lado, esta compleja relación entre los sub-constructos de CAF aumenta con la intervención de otra variable en el desarrollo de la competencia escrita en L2: la lengua materna o L1 cuyas tendencias pueden repercutir en la utilización de una “complejidad” que resulta anormal en la L2, lo cual había intuido Ortega (2003: 494) al constatar que “más complejo” no necesariamente significa “mejor”, pues como sostiene Pallotti, «Progress in a learner’s language ability for use may include syntactic complexification, but it also entails the development of discourse and sociolinguistic repertoires that the language user can adapt appropriately to particular communication demands» (2015: 598). A este respecto, Pallotti y Ferrari (2008) compararon la actuación de hablantes nativos con la de aprendices de nivel avanzado en dos tareas orales: 1) contar una película y 2) el inicio de una llamada telefónica. Se observó que la complejidad sintáctica de los nativos (medida mediante la longitud media de la unidad-AS y el índice de densidad de subordinación) era superior en la tarea de narración, mientras que en la tarea de la llamada telefónica los hablantes no nativos tendían a producir unidades sintácticas más largas y más complejas, pero aunque eran gramaticalmente correctas, resultaban inapropiadas desde un punto de vista pragmático. Lo mismo puede ocurrir en el caso de aprendices de inglés cuya L1 es el español que tienden a utilizar en sus producciones escritas en inglés L2 oraciones super-complejas que no son agramaticales, pero que resultan antinaturales, por lo cual lo que los estudios deberían distinguir entre usos atípicos-correctos (aceptables) y usos atípicos-incorrectos (inaceptables).

For example, it is well known that long and complex sentences are quite appropriate in the academic writing of a language like Spanish, in contrast with a more paratactic English prose. At certain levels, Spanish speakers may transfer their L1 habits to their English academic writing, producing over-complex but not ungrammatical sentences (Neff *et al.* 2004). If sociopragmatic adequacy were taken into account, for example, by looking at native speakers’ baseline data, it would appear that after a certain point a decrease in syntactic complexity might be interpreted as a sign of higher proficiency (Pallotti 2009: 598-9).

3.5.1. Relaciones entre los mecanismos cognitivos y los sub-constructos de CAF

Sobre las relaciones entre los mecanismos cognitivos y CAF se han propuesto dos modelos complementarios que todavía necesitan convalidación empírica en el ámbito de la investigación sobre la enseñanza por tareas en ASL. Ambos modelos se basan en el papel de la atención, la memoria de trabajo, la automatización, el razonamiento y otros mecanismos cognitivos relacionados con CAF en la producción de una tarea en L2. Por un lado, se halla el modelo de la *Capacidad de Atención Limitada* (Skehan 1998) que sostiene que a causa de su limitada capacidad de atención, los aprendices de L2 deben dar prioridad a una de estas dimensiones, por lo que la producción se verá afectada en las otras dimensiones. Por ejemplo, si el diseño de una tarea lleva a los aprendices a concentrarse en la complejidad, será a costa de la corrección y la fluidez.

En cambio, el modelo de *Atención de los recursos múltiples* (Robinson 2001, 2005) sostiene que la capacidad de atención no es tan limitada, por lo que los aprendices pueden recurrir a múltiples reservas atencionales simultáneamente. Como consecuencia, la complejidad y la corrección suelen estar relacionadas y pueden desarrollarse mediante el diseño de tareas para empujar a los aprendices a expresar ideas más complejas y, de esa forma, promover posiblemente un desarrollo en esas áreas (pero no necesariamente) a costa de la fluidez.

Respecto a la interconexión entre los tres componentes de CAF y sus subcomponentes o dimensiones, es necesario entender mejor cómo se produce. De hecho, es importante considerar que se trata de una relación dinámica que cambia a lo largo del tiempo (Larsen-Freeman 2009: 582) por lo cual es importante considerar estos tres constructos para entender cómo se relacionan en los procesos de producción y desarrollo de la L2. De hecho, la evidencia empírica de algunos estudios importantes muestran que no existe una colinealidad entre ellos y su relación puede ser compleja, a veces puede ser de apoyo mutuo, pero en otros casos pueden hacerse la competencia (Spoelman y Verspoor 2010). En este sentido, en la literatura científica se ha identificado este fenómeno como compensación o *trade-off*, lo cual había sido ya identificado, de alguna manera, por Ellis precedentemente (1994: 107) al considerar que la diferencia de desarrollo entre fluidez, corrección y complejidad se debía a la diferente naturaleza de los procesos psicolingüísticos implicados en el uso del conocimiento lingüístico respecto a la adquisición de conocimiento nuevo. A este respecto, en el modelo de la *Atención limitada*, los aprendices focalizan consciente o

inconscientemente una de estas tres dimensiones a costa de las demás, lo cual lleva a *trade-offs*, mientras que en el modelo de Robinson (2001b, 2003), dependiendo de las condiciones de la tarea, los tres componentes en principio podrían aumentar o disminuir en la actuación en L2, aunque en la práctica la configuración específica de la tarea a menudo lleva a los aprendices a dar prioridad a una o a dos dimensiones) (Housen *et al.* 2012: 7).

A propósito de cómo interactúan estas dimensiones en el desarrollo (no en el uso), Housen *et al.* sostienen que se podría delinear un itinerario cíclico con la siguiente secuencia: complejidad > corrección > fluidez. Es decir que la interiorización de estructuras de la L2 nuevas y más complejas llevarían a un sistema más complejo de la IL (mayor complejidad) que repercutiría a continuación en una modificación de las estructuras interiorizadas (lo cual daría lugar a una mayor corrección) y, por último, aumentaría el desarrollo del control de la actuación y se consolidarían las estructuras adquiridas, lo cual tendría repercusiones en la consolidación del sistema de la IL y en una actuación caracterizada por mayor fluidez.

Sin embargo, la descripción anterior es demasiado simple, porque los estudios recientes han demostrado que el desarrollo lingüístico no es lineal y que los tres componentes del CAF son «multivariate and dynamic» (Spoelman y Verspoor 2010: 547), por lo cual cada subcomponente podría interactuar con otro subcomponente llegando a un desarrollo dinámico (Larsen-Freeman 2006; Norris y Ortega 2009), de ahí que se haga necesaria una mayor investigación longitudinal y no-lineal en la investigación sobre CAF (Larsen-Freeman 2009) en la que la diferencia y la variación sea central utilizando un marco conceptual más amplio como el propuesto por la teoría de los sistemas dinámicos complejos (Larsen-Freeman y Cameron 2008; Verspoor *et al.* 2011).

En cuanto a la medición de estos constructos, es importante destacar que existe una serie de problemas que se refieren a su cuantificación pues, como veremos más adelante, se utilizan parámetros que no son unívocos en todos los estudios como, por ejemplo, la segmentación en unidades-t o en cláusulas.

Hasta ahora en la investigación sobre CAF en lingüística aplicada se ha utilizado una amplia gama de métodos que pueden ser holísticos y subjetivos o medidas objetivas cuantitativas como frecuencias o índices, aunque como notan Wolfe-Quintero *et al.* son más adecuadas las medidas basadas en índices: «In general the validity of frequency measures of grammatical complexity is doubtful because of the lack of a fixed delimiter as found in ratio measures» (1998: 75). En cualquier caso, suelen privilegiarse las cuantitativas (Wolfe-

Quintero *et al.* 1998). Sobre el uso de qué tipo de medidas se deberían utilizar, es de notar que en las primeras investigaciones se solía privilegiar el uso de índices específicos, mientras que en la investigación posterior se empezaron a utilizar medidas más generales, para obtener una visión más global de la actuación en cada uno de las tres áreas CAF, porque se pensaba que discriminaban amplios niveles de actuación o porque detectaban efectos de tratamiento entre diferentes grupos. En cambio, últimamente se ha vuelto a considerar la importancia de utilizar medidas más específicas sobre ciertas características lingüísticas como complemento de medidas más globales (Norris y Ortega 2009).

Ha habido una serie de estudios que han hecho hincapié en problemáticas concretas como el cálculo de algunas medidas por lo que se refiere a su comparabilidad, fiabilidad y validez sea como medidas de actuación en L2, sea como índices de desarrollo en L2. También se ha criticado la falta de atención de muchos estudios en considerar que CAF es un conjunto de subsistemas (con dimensiones para cada uno de los 3 constructos principales) que están interrelacionados y en constante cambio, por ello Norris y Ortega han abogado por «more organic and sustainable measurement practices» (2009: 555) con una mayor relación entre teoría y medición con mayor atención a su multidimensionalidad, dinamicidad, variabilidad y no linealidad.

Por último, es de notar que existen factores que influyen en la manifestación sincrónica y el desarrollo diacrónico de CAF en el uso y el aprendizaje de la L2. Por un lado, existen factores propiamente lingüísticos como ciertos fenómenos o aspectos (ítems, patrones, construcciones, reglas) cuya aparición es indicativa del desarrollo de CAF en el uso de la lengua (como ciertas formas sintácticas o construcciones pluriverbales) que pueden ayudar al investigador a hacer operativa la medición del constructo.

Por otro lado, existen otros factores que dependen de variables del aprendiz (factores personales como la extroversión o la ansiedad, socioafectivos (como la motivación), cognitivos (como, la aptitud), el tipo de intervención pedagógica (si es implícita o explícita, el tipo de *feedback*) y factores contextuales como las características del input o las variables que caracterizan la tarea o las condiciones de realización (monológica/dialógica, multilógica), el canal (oral/escrito) o su complejidad (Housen *et al.* 2012: 9).

3.5.2. Los sub-constructos CAF en función del continuum léxicogramatical

Siguiendo con la posible relación entre fluidez y complejidad, nos parece oportuno recordar cuanto sostenían Wolfe-Quintero y colaboradores a finales del pasado siglo basándose en las intuiciones de Ellis:

When we measure fluency, we are measuring the observable outcome of automaticity of access, and when we measure accuracy or complexity, we are measuring the observable outcome of representation and restructuring. We agree with Ellis (1996) that the representation of language, the restructuring of that representation, and the development of automatic access to the developing representation may all arise from a single learning process: the gradual strengthening of memories for language chunks (Wolfe-Quintero *et al.* 1998: 117).

A esa relación entre los constructos de complejidad y fluidez vuelve Ellis (2008) posteriormente cuando subraya la relación entre frasemas (*chunks*) y fluidez:

Phraseological analyses demonstrates that much of communication makes use of fixed expressions memorized as formulaic chunks, that language is rich in collocational and colligation restrictions and semantic prosodies, that the phrase is the basic level of language representation where form and meaning meet with greatest reliability, that formulaic sentences play a central role in child language acquisition, and that **fluent language users have a vast repertoire of memorized language sequences** (Ellis 2008: 6).

Por tal razón, es posible afirmar que, aunque está claro que los constructos de fluidez y complejidad son bien distintos, están relacionados debido a la importante función que los diferentes tipos de memoria (explícita e implícita) desempeñan en el proceso de aprendizaje. Desde este punto de vista, el creciente aumento de los “chunks” y su alargamiento (mayor número de elementos de los que pueden estar compuestos) en las producciones escritas de los aprendices de L2 puede ser visto como un índice de sofisticación (complejidad léxica), pero también de fluidez, pues esos “paquetes prefabricados” contribuyen no solo a dar mayor naturalidad al discurso, sino también al alargamiento de las secuencias lingüísticas y habría que analizar si su presencia en el discurso puede ser un parámetro que posee una correlación con la complejidad sintáctica o incluso la prevé. De hecho, hoy en día el concepto de *chunk*, frasema o unidad fraseológica (UF) se ha ampliado y ha terminado por englobar una serie de fenómenos de co-aparición que se producen en la *interfaz léxico-sintáctica* dado que al menos un elemento léxico tiene que estar involucrado como se intuye en la siguiente definición de Gries:

The co-occurrence of a form or a lemma of a lexical item and one or more additional linguistic elements of various kinds which functions as one semantic unit in a clause or sentence and whose frequency of co-occurrence is larger than expected on the basis of chance (Gries 2008: 6).

Para una detallada clasificación de las UF nos remitimos a la clasificación de Granger y Paquot (2008: 42-44) basada en criterios comunicativos. Refiriéndose a la lengua inglesa las autoras proponen un modelo basado en el análisis de corpus por lo que consideran un espectro fraseológico dividido en tres grandes categorías de frasemas referenciales, textuales y comunicativos dentro de los cuales se incluyen secuencias gramaticales como los “phrasal verbs” en inglés o algunas colocaciones gramaticales en español como verbo + preposición o perífrasis verbales (frasemas referenciales) o bien oraciones enteras como en el caso de algunas fórmulas rutinarias, por ejemplo, en español *No me vengas con el cuento de siempre* (frasemas comunicativos) (Jiménez 2017).

3.5.3. Los sub-constructos de CAF en función del nivel lingüístico

Teniendo en cuenta el estudio de Wolfe-Quintero y colaboradores (1998) que demostraron que muchos, o quizás todos, los aspectos del desarrollo lingüístico no son lineales, Larsen-Freeman (2009) se refiere a la necesidad de utilizar un marco conceptual amplio y de realizar estudios longitudinales e investigaciones no lineales en las que las diferencias y la variación ocupen un papel central. Para esta autora, la teoría de los sistemas dinámicos en la que se contemplan medidas de desarrollo orientadas socialmente constituye el marco teórico de referencia más acertado.

Sin embargo, hasta ahora la mayor parte de los investigadores han realizado estudios transversales que se han ocupado de aprendices de nivel intermedio o preintermedio. También existen algunos estudios longitudinales (Spoelman y Verspoor 2010), pero tratan la evolución de estudios de caso que han contribuido a entender mejor la complejidad de la interacción entre las dimensiones de los constructos CAF. Por ello, es necesario que se realicen estudios longitudinales más generales para conocer mejor cómo evolucionan los constructos CAF teniendo en cuenta otras variables de los aprendices.

En este sentido, un trabajo importante ha sido el llevado a cabo por Verspoor y colaboradores (2012). Aunque en realidad no se trata de un estudio longitudinal, el diseño de la investigación ha permitido trazar una secuencia evolutiva del proceso de aprendizaje y de sus tendencias a lo largo del tiempo.

Se trata de un estudio transversal con estudiantes con diferente conocimiento lingüístico: desde A1.1 hasta B1.2 que fueron divididos en 5 grupos en la investigación mediante una serie de pruebas. El análisis manual de 437 textos escritos en inglés por estudiantes holandeses como L1 se realizó teniendo en cuenta 64 variables y permitió trazar un panorama en el que casi todas las construcciones objeto de análisis no mostraron un desarrollo lineal, sino que más bien la evolución se caracterizó por la variación y el cambio de las relaciones entre las variables como uno puede esperar teniendo en cuenta una perspectiva dinámica basada en el uso.

Los resultados confirmaron la hipótesis de que los aprendices evolucionan a partir de las construcciones más simples y más frecuentes a las más complejas y menos frecuentes. El cuadro que se delinea es que los aprendices utilizan oraciones simples, muy pocas cláusulas dependientes y sobre todo el presente. De un nivel a otro la lengua se hace un poco más compleja, pues todas las variables de complejidad, léxico y corrección aumentan. También queda confirmada la hipótesis de que en los primeros estadios, los aprendices recurren a su L1 y se producen muchas transferencias negativas o errores. Cuando se llega a ciertos niveles de competencia, se produce un abuso en el uso de diferentes construcciones. Al principio todas las construcciones más simples se utilizan en exceso, pero en el 3^{er} nivel hay señales de que otras construcciones se sobreutilizan: *present perfect* y *progressive*, pues muestran un aumento notable que se acompaña con un pico en el número de errores verbales. En el 4^o nivel se utilizan relativamente más las subordinadas adverbiales finitas respecto a las relativas o a las cláusulas no finitas. En el nivel más alto, el 5^o, todas las medidas mejoraron: construcciones más complejas y menos errores. Los índices que discriminaban mejor eran el número global de cláusulas dependientes, el número total de *chunks*, el número de verbos en presente o en pasado y la proporción type/token. Los que tuvieron una mayor fuerza fueron el índice de uso de *chunks* y el de Guiraud (pp. 256-7).

Respecto a la tendencia del desarrollo, es de notar que entre los niveles 1^o y 2^o hubo sobre todo cambios léxicos, entre el 2^o y el 3^o tuvieron lugar sobre todo cambios sintácticos y entre el 3^o y el 4^o los cambios fueron léxicos y sintácticos. A su vez, el paso del nivel 4^o al 5^o se caracterizó por los cambios léxicos: en particular, compuestos y frases fijas:

To summarize, the data suggest that learners who go from level 1 to 2 are especially busy learning words; after a certain threshold of vocabulary has been reached, the learners seem to focus more on syntactic complexity between levels 2 and 3, which continues a bit between levels 3 and 4, but there it

is mixed with lexical measures. After most syntactic constructions are in place, there is a focus again on lexical matters between levels 4 and 5 (p. 258).

En suma, la descripción de estos estudiantes de inglés L2 da una clave de lectura del modo en el que interactúan estas variables a lo largo del tiempo con fases de *trade-off* o de mutuo apoyo entre las variables y otras fases en las que se hacen la competencia, por ello no cabe duda de que es importante que se realicen estudios longitudinales para cada lengua teniendo en cuenta la lengua materna de los aprendices para verificar si las tendencias evolutivas que tienen lugar en un contexto son tendencialmente las mismas o se distancian sustancialmente, por ejemplo, en el caso de lenguas afines como el español y el italiano. En cualquier caso, conocer mejor el proceso de aprendizaje puede proporcionar informaciones útiles y puede llevar a la utilización de índices que puedan detectar mejor las diferentes dimensiones de los sub-constructos, lo cual podría tener repercusiones en la didáctica, sea por lo que se refiere a la planificación de clases y estrategias qué enseñar, sea por lo que se refiere a la evaluación de las producciones escritas de los aprendices.

3.6. La madurez sintáctica y sus características lexicosintácticas

Para empezar es importante tener en cuenta qué evolución tiene la complejidad en la escritura de los aprendices. Es decir, afrontamos la cuestión de la *madurez* sintáctica que, como hemos visto, se refiere a un tipo de complejidad relativa. Para ello hacemos alusión al estudio de Wolfe-Quintero *et al.* (1998) en el que se distingue entre los diferentes tipos de cláusulas: principales y subordinadas. Entre estas se distinguen, por un lado, las relativas y sustantivas que se hallan incrustadas (*embedded*) y, por otro, las adverbiales que quedan en los extremos de la oración: «Adjective and nominal clauses are always embedded within independent or adverbial clauses acting as modifiers of head nouns, and nominal clauses acting as noun phrases. In contrast, adverbial clauses are always appended to independent clauses on either end» (Wolfe-Quintero *et al.* 1998: 71).

Asimismo, a propósito de la evolución de los aprendices, Hunt (1965) constató que las adverbiales no aumentan significativamente con el desarrollo, mientras que las sustantivas y las relativas sí que aumentan. En especial, las cláusulas relativas mostraban la relación más directa con la edad del escritor así como con los aumentos en la longitud de la UT.

Por otro lado, tanto Hunt como Wolfe-Quintero y colaboradores constatan que los diferentes tipos de cláusulas subordinadas pueden reducirse a sintagmas adjetivales,

preposicionales o de participio, gerundio o infinitivo que son los recursos sintagmáticos mediante los que se consigue la complejidad oracional cuyo uso repercutirá en una disminución del número de palabras por UT como se aprecia en los siguientes ejemplos (1998: 72) en los que se distinguen varias estrategias.

-reducción de una subordinada adverbial a un participio:

***Because** he saved a child's life, he is heroic.*
Having saved a child's life, he is heroic.

-reducción de una subordinada adjetiva a un sintagma preposicional o a un adjetivo:

*He, **who is at heart a timid soul**, is heroic because he saved a child **that was drowning**.*
*He, at heart a timid soul, is heroic because he saved a **drowning** child.*

-reducción de una subordinada sustantiva a un **gerundio** o **infinitivo**:

***That** he saved a child is all the more heroic because he is so timid.*
***Saving** a child is all the more heroic because he is so timid.*
***To save** a child is all the more heroic because he is so timid.*

A propósito de esto, Wolfe-Quintero *et al.* reconocen que, aunque desde un punto de vista estrictamente gramatical puede ser discutible sostener cuál es la versión más compleja, la cuestión es que los escritores más avanzados tienden a utilizar los usos más reducidos como se desprende de las investigaciones de diferentes autores: Hunt 1965; Monroe 1975; Cooper 1976; Sharma 1980 (Wolfe-Quintero *et al.* 1998: 72).

De hecho, a partir de Hunt (1965) se prevé la siguiente evolución en la complejidad: 1) fragmentos, 2) cláusulas principales, 3) cláusulas coordinadas, 4) cláusulas adverbiales, 5) cláusulas sustantivas y relativas y 6) sintagmas adverbiales, sustantivos y adjetivales. En cualquier muestra de escritura este modelo de desarrollo en fases se superpondría. De hecho, el modelo hace referencia a la aparición de un determinado tipo de estructura a costa de otras. Quizás cada una de estas fases de uso no sea lineal con un intenso desarrollo cuando se llega a una determinada fase, seguida con una disminución con un desarrollo que presenta la evolución del símbolo Ω ; de hecho, «as the structure grows in use, it becomes less accurate; as the use of the structure moderates, it becomes more accurate» (p. 74).

Lo anteriormente expuesto puede ser entendido mejor a la luz de la contribución de la Lingüística sistémica funcional (SFL) que ha insistido en la existencia de una interfaz entre el léxico y la gramática. Por tal razón, Halliday considera más oportuno el término lexicogramática para indicar esa relación intrínseca: «A language, then is a system for making meanings, a semantic system, with other systems for encoding the meaning it produces» (1985a: xvii).

A este respecto, Mathiesen especifica que «la gramática y el léxico se interpretan como un continuo (lexicogramática) más que un conjunto de módulos (sintaxis + morfología + lexicón)» (2009: 336) en línea con las posiciones de la lingüística cognitiva.

En suma, es de fundamental importancia la contribución de la Lingüística Sistémica funcional (SFL) en el estudio de la evolución o madurez en el desarrollo de la competencia escrita. En este ámbito Halliday (1998) y Halliday y Mathiessen (2006) se han ocupado de la densidad de subordinación mediante lo que denominan *metáfora gramatical* que tiene que ver en gran parte con los procesos de sustantivación y el uso de otros recursos como la adjetivación, lo cual se concreta en estadios avanzados de maduración en una disminución del número de subordinadas y un alargamiento de estas con una mayor densidad conceptual de las producciones escritas.

En la práctica, estos autores han distinguido entre estilos dinámicos y sinópticos y han individuado un continuum entre ambos (Ortega 2012a: 142), porque en los primeros la subordinación desempeña un papel importante en la producción de la complejidad lingüística en niveles iniciales de desarrollo con modalidades, géneros, tareas y contenidos que requieren un nivel bajo de formalidad y especialización como en las comunicaciones de la vida cotidiana. En cambio, en los estilos sinópticos la importancia de la subordinación disminuye (y de su uso para medir la complejidad de la interlengua) en aprendices de niveles avanzados en los que entran en juego otras modalidades, géneros, tareas y contenidos que requieren una formalidad y especialización superiores como en la comunicación académica, científica o técnica.

Teniendo en cuenta este desarrollo y estas premisas comunicativas, la complejidad lingüística se aleja de la subordinación para concentrarse en los procesos de sustantivación y de gramática metafórica. En este sentido, Ortega sostiene que los estilos sinópticos «are characterized, also in mature language used, high lexical density and tightly packed

information with a high degree of cohesiveness, much of which is a result of nominalization processes» (2012a: 144).

Por ello, teniendo en cuenta esta evolución, no es de extrañar que cuando se realiza una segunda cuantificación de las producciones lingüísticas de un aprendiz, se note una menor subordinación con una mayor elaboración sintagmática gracias a estrategias como la subordinación asindética o implícita («non finite clauses»), mayor adjetivación y otros modificadores que pueden considerarse estrategias de mayor complejidad textual. La razón es que el uso de la metáfora gramatical puede tener una repercusión en la longitud de las cláusulas y puede dar lugar a una tendencia a alargarlas, pero no a aumentar su número. Por lo tanto, por razones diferentes, la subordinación puede no ser informativa en el desarrollo inicial de una L2 cuando la subordinación no forma parte del repertorio del aprendiz que, por el contrario, suele preferir la coordinación ni tampoco en niveles altos (Ortega 2012a: 145).

Al mismo tiempo la longitud representa solo un índice global de complejidad, por ello se puede considerar un indicador operativo bastante sólido a la hora de apreciar y cuantificar cambios. Sin embargo, es poco informativo para el investigador, pues no hace referencia a las estrategias utilizadas en la complejidad (p. 146). Por tal razón, como veíamos en § 3.4.2. en algunas investigaciones se ha comenzado a adoptar un índice específico basado en la longitud de los sintagmas nominales para captar la complejidad en el nivel sintagmático fruto de los procesos de sustantivación típico de aprendices de nivel avanzado.

Para Norris y Ortega (2009), la Lingüística sistémica funcional constituye un marco teórico esencial para entender la evolución de la complejidad hacia una densidad textual que los procesos de sustantivación desarrollan. En el seno de esa teoría la gramática se concibe como un recurso para producir significado radicado en los contextos sociales de uso. En este sentido, Ortega conecta esta teoría con los enfoques basados en el uso y en una concepción dinámica del aprendizaje lingüístico:

it offers a theory of language that is attuned to a general social reorientation that has been seen in much SLA at the turn of the century (Atkinson 2011) and is also compatible more specifically with usage-based and dynamic views of second language learning that are on the rise (De Bot, Lowie and Verspoor 2007; N. Ellis and Larsen-Freeman 2006) (Ortega 2012a: 142).

3.6.1. La sustantivación en la escritura a partir del constructo de metáfora gramatical

Para identificar de forma concreta qué se entiende por metáfora gramatical, Ortega (2012a) hace referencia a los estilos dinámicos y sinópticos, caracterizados en el epígrafe anterior, porque en los primeros tiene lugar un emparejamiento prototípico entre el contenido semántico y la categoría gramatical, es decir: los procesos se expresan mediante verbos, las cualidades mediante adjetivos y las proposiciones se codifican en oraciones construidas en torno a verbos finitos, mientras que en los estilos sinópticos se realiza un emparejamiento entre significado y forma menos prototípico, pues el sustantivo a menudo puede servir para expresar una acción, una calidad o toda una proposición.

In other words, verbal processes, attributive qualities, and even whole propositions will often be linguistically expressed through a variety of non-congruent grammatical categories, and most often through a noun which serves to re-construe an action (*to capture*), a quality (*beautiful*), or a proposition (*because they wanted*) as static and detached “things” (*the capture, beauty, of their own will*). This idea of non-prototypical or grammatically non-congruent pairings, in essence, is formalized in the concept of grammatical metaphor (Ortega 2012a: 144).

Por su parte, Taverniers se refiere a tres tipos de metáfora gramatical en Halliday (1985, cit. en Taverniers 2006: 322). El primero tiene que ver con la sustantivación, mientras que el segundo y el tercero con construcciones más complejas en inglés. Ejemplos del primer tipo son *Mary came upon a wonderful sight* y *A wonderful sight met Mary's eyes* como variantes metafóricas de *Mary saw something wonderful*. Las variantes metafóricas, citadas en primera posición, son una alternativa más compleja.

El segundo grupo se refiere a construcciones sintácticas consideradas más complejas como en *It is quite likely that we'll be in France this time next year* que puede ser una alternativa metafórica de *We'll probably be in France this time next year*. Por último, el tercer grupo alude a fórmulas indirectas que producen un alargamiento en un discurso de mayor formalidad como en la variante metafórica *Could you send your proposal by email, please?* respecto a la alternativa *Please, send your proposal by email*.

Es de notar que el grupo 2 y 3 de metáfora gramatical citado por Taverniers se refiere a construcciones con mayor complejidad que se alejan del primer tipo, sobre todo si tenemos en cuenta las características enunciadas por Ortega (2012a) más arriba.

Respecto al uso de la metáfora gramatical en español, en el estudio de Colombi (2006) se proporcionan numerosos ejemplos como los siguientes:

(los intelectuales) **emigraron** durante la época de la Revolución mejicana. / La **emigración** de la época (...) (p. 152)

(las conclusiones) **producen** (resultados) (...) / conclusiones **productivas** (...) (p. 155)

(esta cultura y sociedad) **dominan** (...) / cultura y sociedad **dominantes** (...) (p. 155)

Asimismo, en la revisión de la contribución de otros autores Ortega (2015: 86) focaliza algunos puntos esenciales sobre el constructo de metáfora gramatical: por ejemplo, el valor que añade en una situación comunicativa como recurso para construir diferentes tipos de significado, cuando se necesita una expresión más abstracta, porque se ha creado o se necesita una distancia entre la experiencia vivida y la lengua (Ryshina-Pankova 2015: x), lo cual es típico de géneros y registros escritos de carácter académico que implican significados ideacionales, interpersonales y textuales radicados en ambientes que se caracterizan por un desplazamiento temporal en la comunicación y entonces muestran mayor distancia entre lengua y experiencia (una cuestión de campo) y entre la lengua y la relación con los demás (cuestión de tenor): «Grammatical metaphor is useful in creating and negotiating the distal field and tenor entailments of different genres, and it is for this reason that it emerges as a staple of advanced language use» (Ortega 2015: 86).

Este constructo también sirve de guía para profundizar la relación entre complejidad léxica y sintáctica. Primero, porque la metáfora gramatical requiere conocimiento de morfología derivacional (como *discutir* y *discusión*). A este respecto, algunas investigaciones en L2 han señalado que el conocimiento lexical derivativo se consolida bastante más tarde que el de la morfología inflexional verbal. Por otro lado, el uso maduro de la metáfora gramatical necesita una cantidad de dominio léxico superior que incluye agnación (to work-work), familias de palabras con diferentes lemas (near-proximity), y necesidades lingüísticas que surgen con el uso de lenguaje formulaico como las colocaciones (por ej., *verify a claim*, *corroborate a story*)¹⁶ que se sabe que se consolida más tarde (p. 86).

Por otro lado, la complejidad sintáctica se halla en relación con cuestiones como el género/registro/tarea/contenido, por ello es necesario analizar los recursos lexicogramaticales en función de las necesidades necesarias para el género y el registro y en la investigación de la producción escrita es necesario demostrar que el tópico de escritura es

¹⁶ Para adaptarlo a la lengua española proporcionamos algunos ejemplos: agnación (trabajar y trabajo), familias de palabras con diferentes lemas (cerca-proximidad), y colocaciones (verificar una declaración, confirmar una historia).

útil para que los estudiantes puedan hacer gala de muestras de lengua con las características de la complejidad típica de los estilos más avanzados.

Ryshina-Pankova's theoretical understanding of syntactic complexity brings issues of register/genre/task/content to the fore and makes them available for systemic study. This is because her meaning perspective of syntactic complexity requires that any language instantiation of lexicogrammatical resources be analyzed for genre and register demands, before syntactic complexity can be operationalized in a given set of data. Conversely, for any investigation, one must demonstrate that the prompts eliciting language sufficiently call for the deployment of highly abstract meaning-making –or else grammatical metaphor and its syntactic and lexical consequences would not be evinced or amenable for study (Ortega 2015: 86).

Para terminar, es de notar que el uso de la metáfora gramatical se caracteriza por una cierta ambigüedad (respecto a variantes menos metafóricas) que se resuelve con los implícitos que se hallan en la situación de comunicación. A este respecto, Halliday (1987: 77-8) declara:

So while there is a price to be paid, in that the information being conveyed may become mildly (and sometimes severely) ambiguous, there is also a payoff: more choice of status in the discourse. In terms of systemic theory, there is a loss of ideational information, but a gain in textual information. This of course favours the specialist: you need to know the register. If you do not know the register you may misinterpret the thesis, so the fact that it is highly coded as a message is not very helpful to you; but if you do know it you will select the right interpretation automatically, and the additional “functional sentence perspective” is all tax-free profit.

3.7. La evaluación de la complejidad en la escritura académica

La escritura académica es un tema muy importante si se tiene en cuenta el número de publicaciones realizadas a lo largo de los años en lengua inglesa. De hecho, en las universidades americanas y en otros países en los que se han implantado carreras que se imparten en inglés suele haber cursos obligatorios que se ocupan de la escritura académica. En el ámbito del español L1 y L2 también existe un gran interés a juzgar por el número de publicaciones divulgativas y especializadas (por ejemplo, Cassany *et al.* 1994; Cassany 1993 y 1999; Vázquez 2001, 2002, 2004, 2009; Regueiro y Sáez 2013).

Pero lo interesante es que empieza a haber un gran interés por la investigación sobre los resultados obtenidos en cursos a breve plazo en búsqueda de una enseñanza que base su desarrollo en la evidencia. En este ámbito nos parece de gran interés el trabajo de Bulté y Housen (2014) que realizaron el seguimiento de 45 adultos de inglés L2 a breve plazo (4 meses) en el ámbito de un programa intensivo de inglés académico. Por un lado, se pretendía

detectar los cambios en la actuación escrita valiéndose de una serie de medidas de complejidad sintáctica y léxica; por otro, se quería comparar los resultados con valoraciones holísticas subjetivas sobre la calidad de los escritos.

Todos los índices de complejidad sintáctica aumentaron significativamente, desde un punto de vista estadístico excepto tres que detectaban la complejidad en el nivel oracional. Hacia el final del 4º mes las producciones escritas se caracterizaban por: oraciones y unidades-t más largas, menos oraciones simples, aumento sensible de coordinación, un aumento de subordinación no significativo, pero un aumento significativo de la longitud media de la cláusula. De manera evidente, el tamaño del efecto para las medidas de complejidad se notó en tres medidas: la longitud media de la cláusula finita, de la UT y de la oración. En cambio, de las medidas de complejidad léxica, solo aumentó levemente, pero no de forma significativa la de sofisticación léxica, mientras que la de diversidad léxica (D) y la de riqueza (G) disminuyeron, pero no significativamente.

En comparación, la puntuación que dieron los dos jueces sobre la calidad subjetiva de la escritura aumentó de forma significativa en las tres escalas utilizadas: *Vocabulary*, *Language Use* y *Overall language writing quality*. El mayor tamaño del efecto se encontró en la escala de *Vocabulary*, seguida por la de *Overall language writing quality* y, por último, la de *Language Use*, lo cual resulta en contraste con las puntuaciones obtenidas en las medidas objetivas que evidenciaron un aumento significativo en los índices sintácticos y no en los léxicos.

Es curioso que exista un tamaño del efecto mucho mayor en las puntuaciones subjetivas sobre (los diferentes componentes de) la calidad de la escritura respecto a las puntuaciones objetivas, lo cual plantea la cuestión de valorar si las medidas utilizadas son lo bastante sensibles para detectar los cambios y, por otro lado, la posibilidad de que las medidas objetivas se refieran a determinados componentes, mientras que las subjetivas son más holísticas (pp. 51-2).

Para ver qué medidas objetivas mantenían una mayor correlación con las puntuaciones subjetivas de la escala *Overall language writing quality* se realizó una regresión multilinear y se vio que los índices que mejor las preveían eran 4 de los que 3 eran sintácticos y uno léxico, a saber: la longitud media del sintagma nominal, el de oraciones simples, el de cláusulas dependientes y el índice de Guiraud (G).

De los resultados se deduce que el desarrollo sintáctico y el léxico no proceden de forma paralela, lo cual se halla en sintonía con la opinión de que, al menos para los hablantes no nativos, la complejidad léxica y la gramatical constituyen dos dimensiones independientes de la actuación en L2 y la competencia en L2 (Skehan 2009; Foster y Tavakoli 2009).

En cuanto a la complejidad sintáctica, el desarrollo se manifiesta en un aumento de la longitud en todos los niveles de la organización sintáctica: sintagma, cláusula, oración y unidad-t. En concreto, Bulté y Housen (2014: 53) sostienen que los resultados se hallan en sintonía con las 4 dimensiones funcionales que identifican Friginal y Weigle (2014) en el desarrollo hacia un estilo y registro académico: «with an informational focus (including academic and complex description» que se caracteriza por: «phrasal elaboration, less frequent words, text length and lexical diversity», lo cual se acerca a la posición de los autores de la Lingüística sistémica funcional (Halliday 1998) como Norris y Ortega (2009) y Ortega (2012a) que distinguen entre estilos dinámicos (con baja formalidad, contextos cotidianos y orales) y estilos sinópticos (con alta formalidad, contextos especializados, típicamente escritos). En este marco, la subordinación es crucial en los estilos dinámicos, pero es menos relevante en los estilos sinópticos que se caracterizan por los procesos de metáfora gramatical que llevan a la sustantivación con un consiguiente aumento en la densidad léxica y en la longitud de los sintagmas nominales mediante el uso de modificadores del núcleo y una disminución del uso de subordinadas (cfr. § 3.6.).

Por último, Bulté y Housen (2014) constatan que las medidas de complejidad más sensibles para detectar el progreso en las producciones de los aprendices (longitud de oraciones y unidades-t, oraciones simples, coordinación, longitud de la cláusula) puede que no coincidan con las medidas de complejidad (longitud del sintagma nominal, oraciones simples, cláusulas dependientes y el índice de Guiraud) que predicen mejor la percepción subjetiva (de los evaluadores) de la calidad en la escritura, lo cual se relaciona, por un lado, con una cuestión de limitación de cada medida respecto a la complejidad que encierra la escritura y, por otro, con posibles interferencias debidas al efecto halo:

This finding first underscores the fact that linguistic complexity does not exhaustively capture L2 writing quality or ability but is merely one of its dimensions, along with accuracy, fluency, coherence, eloquence, and so forth. Second, this finding raises the problem of possible “halo effects” in subjective ratings of language production. Halo effects were first introduced in the field of language testing by Yorozya and Oller (1980), who defined it as “a tendency for judges to assign similar scores across the various scales [. . .] (Bulté y Housen 2014: 56).

De hecho, el efecto halo se produce cuando la puntuación de un aspecto en la actuación de un aprendiz influye en la valoración de otro aspecto de manera que los evaluadores valoran otro aspecto por encima o por debajo respecto a lo que en realidad es, sin que se den cuenta del error que están cometiendo probablemente, porque se dejan llevar/influir por otros aspectos. Por ejemplo, una producción idiomática, elocuente y correcta de un texto bastante breve con oraciones simples puede considerarse más compleja de lo que es (por el uso de esas expresiones pluriverbales aprendidas de memoria). En otras ocasiones complejidad y corrección se pueden confundir cuando altos niveles de esta última esconden bajos niveles de la primera o viceversa. En otras ocasiones, el contenido relativamente sofisticado de un escrito puede influir en la percepción de su complejidad (Bulté y Housen 2014: 56). En este sentido, otros autores como Kameen (1983: 164) indican que el efecto halo puede incluso referirse a aspectos más externos de la escritura como la «physical appearance» que repercutía sobre la tendencia de jueces que juzgaban la calidad de la escritura de estudiantes de inglés SL, lo cual los llevaba a asignar «a score partially on the basis of the writer's more appropriate use of the conventional mechanics of writing, such as punctuation and spelling (see Braddock, Lloyd-Jones and Schoer 1963».

Por el contrario, un escrito que hace gala de complejidad sintáctica puede no percibirse, si hay excesivas repeticiones estructurales, se formula en oraciones relativamente breves, si el discurso carece de coherencia o cohesión, se formula con léxico poco sofisticado o si la lengua resulta imprecisa, oscura o irrelevante respecto a la tarea solicitada. También puede influir negativamente la falta de fluidez (formulación farragosa, sin expresiones formulaicas). Para evitar estas interferencias, es necesario que los jueces tengan una preparación apropiada, evaluación de jueces («separate ratings by different raters»), o bien, con la focalización en un aspecto con lecturas repetidas, cuando hay un solo evaluador (Bulté y Housen 2014: 56).

3.8. Conclusiones

El interés por el estudio de la complejidad lingüística inicia con la obra pionera de Hunt (1965) que se ocupó de la madurez sintáctica en la escritura de aprendices jóvenes de inglés L1. Los índices de Hunt que mayor éxito han tenido son: la longitud media de la UT, el número de cláusulas finitas por UT y la longitud media de la cláusula finita. En los años setenta los investigadores en el campo del inglés L2 se dirigieron a la obra de Hunt para

evaluar las producciones escritas en L2. Progresivamente las investigaciones se amplían al campo de la ASL y a mediados de los años noventa aparece el constructo CAF que engloba otros tres subconstructos: la complejidad sintáctica y léxica, la corrección y la fluidez, aunque hay autores que abogan por la inclusión de la complejidad morfológica (Pallotti 2015; De Clercq 2016). A su vez, cada uno de estos constructos es multidimensional, por lo cual, en las investigaciones sobre la complejidad lingüística, es necesario aclarar los diferentes niveles (teórico, comportamental y estadístico) para poder entender qué se está investigando y poder comparar los resultados de las investigaciones y compartirlos con la comunidad científica.

Además, esa multidimensionalidad puede repercutir en la evolución de la interlengua de los aprendices de forma imprevisible, lo cual ha sido constatado por los estudiosos que se mueven en el ámbito de la Teoría de los sistemas dinámicos; de hecho, no existe un crecimiento co-lineal entre estos tres aspectos (complejidad, corrección y fluidez). En tal sentido, se han identificado *trade-offs* (momentos de compensación). En algunas ocasiones estas variables se apoyan entre ellas y se potencian, mientras que en otras se hacen la competencia de manera que se advierte un desarrollo en forma de U.

Respecto a los estudios sobre la complejidad sintáctica, es de notar que inicialmente en el ámbito de la gramática generativa Hunt (1965) concebía la complejidad sintáctica como la capacidad del individuo para incrustar gradualmente más cláusulas en lo que él denominó unidad terminal (unidad-t). En cambio, gracias a los estudiosos de la Lingüística sistémica funcional, que se basan en la obra pionera de Halliday, se delinea un panorama más amplio que distingue diferentes tipos de complejidad teniendo en cuenta el nivel de interlengua de los aprendices. En este sentido, Ortega (2003, 2012a, 2015) y Norris y Ortega (2009) distinguen entre niveles iniciales en los que la complejidad se puede apreciar mediante el cómputo de la coordinación, niveles intermedios en los que se produce un aumento de la subordinación (complejidad interclausular) y niveles avanzados caracterizados por un aumento de la longitud de la cláusula (complejidad intraclausal y sintagmática).

En el ámbito de la Lingüística sistémica funcional se distingue entre estilos dinámicos (con mayor subordinación) y estilos sinópticos (mayor elaboración sintagmática) debido al desarrollo de lo que se conoce como metáfora gramatical que se relaciona con los procesos de sustantivación que dan lugar a una mayor densidad conceptual y a la transmisión de la información de forma más objetiva.

En el ámbito de la enseñanza de la escritura académica, por un lado, es importante que los estudiantes sean conscientes de las estrategias más adecuadas para conseguir un estilo sinóptico y, por otro, es oportuno que se promueva la investigación científica de tipo cuantitativo para evaluar qué ha ocurrido en el proceso de aprendizaje. No obstante, es importante considerar que la investigación cuantitativa ha de integrarse con otra de tipo cualitativo que pueda esclarecer la complejidad del proceso de escritura. Aun así, es oportuno tener en cuenta que en la evaluación cualitativa de las producciones escritas se plantea un problema con repercusiones éticas relacionado con lo que se ha dado en llamar “efecto halo” que puede introducir un sesgo en la valoración objetiva de los aprendices, de manera que para contrarrestarlo es necesario introducir algunas estrategias adecuadas.

Para terminar, conviene tener en cuenta que la complejidad lingüística no capta totalmente la calidad de la escritura, sino que simplemente es uno de los aspectos que influyen en ella así como la corrección, la fluidez, la coherencia, la elocuencia (Bulté y Housen 2014: 56) u otros factores retóricos, la claridad, la adecuación (Pallotti 2009) y el contenido proposicional que se transmite, porque forma y contenido dan lugar a un todo único (como el cuerpo y la mente en el ser humano), lo cual se traduce en textos concretos que son fruto de un estilo personal que se configura como consecuencia de una serie de elecciones personales. En ese sentido, no hay una configuración predeterminada sino «multiple ways writers can write successful essays» (Crossley *et al.* 2014).

CAPÍTULO 4

El desarrollo de los sistemas bilingües

4.1. Introducción

El interés por la educación bilingüe y su expansión a partir de los años sesenta del siglo XX en Occidente ha sido una tendencia innovadora para hacer frente al fracaso de la enseñanza tradicional de idiomas. Sin embargo, la enseñanza de contenidos mediante una L2, al parecer, se remonta a hace unos 5,000 años (Mehisto *et al.* 2008). Sin ir tan lejos en la Antigüedad se utilizó el griego y el latín¹ en la educación formal de los patricios romanos para aprender Música, Matemáticas y Geometría (Obadia 1998, cit. en Lorenzo et al. 2011b: 28).

Asimismo, es de notar que durante el siglo XVIII y XIX en algunos países constituyó una práctica generalizada la enseñanza en una lengua oficial que a menudo no representaba la lengua vernácula de sus habitantes, es decir, se utilizaba un sistema de enseñanza de “inmersión” que se distinguía por el contacto con un input lingüístico caracterizado por la cantidad y la calidad como sucede de forma natural por motivos diferentes durante una estancia lingüística en un país cuya lengua extranjera es objeto de estudio o en situaciones de inmigración a un nuevo país. En relación con la situación formal de aprendizaje mencionada antes hay quien prefiere utilizar el término de “submersión” porque el objetivo era conseguir un bilingüismo “sustractivo” pues se pretendía de forma explícita sustituir una lengua dominante por la lengua vernácula utilizada en el hogar que la sociedad de acogida despreciaba. Por el contrario, existe una visión más moderna conocida como bilingüismo “aditivo” cuyo objetivo es el aprendizaje de una lengua sin la pérdida de la lengua materna o L1.

Con el pasar del tiempo en diferentes partes del mundo se han desarrollado diferentes modelos educativos bilingües y multilingües, entre los que se hallan los sistemas de inmersión que tienden a caracterizarse por el desarrollo de dos o más lenguas con una preferencia del bilingüismo aditivo por una serie de razones psicológicas (cognitivas y emotivas). En definitiva, se considera que el refuerzo de la lengua materna o L1

¹ Un dato significativo es que el latín hasta finales del siglo XVIII era utilizado entre los hombres de cultura para comunicar junto a sus lenguas vernáculas en la zona occidental de Europa pero también en Varsovia y en Praga (Steiner 1997: 133).

contemporáneamente al aprendizaje de la L2 (u otras L3) representa la mejor opción para el desarrollo equilibrado de los aprendices cualesquiera que sean las razones que los empujan a aprender una nueva lengua.

En cualquier caso, existe una diferencia con aquellos precedentes históricos, dado que los modelos bilingües actuales, han tenido una repercusión en la sociedad de forma generalizada en Europa, a partir de los años noventa, y parcialmente en Norteamérica desde principios de los sesenta gracias a la experiencia bilingüe de la escuela de Saint Lambert en Canadá. Este interés por los sistemas bilingües se debe a un cambio de óptica en la consideración del bilingüismo, gracias a los cambios y aportaciones de las investigaciones psicolingüísticas, los modelos lingüísticos, los modelos de aprendizaje y la didáctica de lenguas.

Pasaremos revista brevemente a estas cuestiones. En primer lugar, en los estudios sobre las consecuencias cognitivas del bilingüismo se pasa de una visión negativa a una positiva² que reconoce sus ventajas. A este respecto, son de gran interés las investigaciones en el campo cognitivo sobre las repercusiones positivas del aprendizaje lingüístico en el caso de niños y adultos bilingües y multilingües (Hamers y Blanc 1989: 47-55).

Respecto a los modelos lingüísticos y psicológicos, es de notar –como queda indicado en el capítulo 1 de este trabajo de tesis– que con el pasar del tiempo se produjo respectivamente un rechazo del modelo estructuralista y del modelo conductista. En este sentido, es de destacar el papel que tuvieron los programas bilingües de la escuela primaria canadiense de St. Lambert en los modelos posteriores. De hecho, a principios de los años sesenta del siglo XX tuvo lugar una reacción a la enseñanza formalista basada en los principios del estructuralismo lingüístico que proponía un estudio secuenciado de formas lingüísticas (morfosintácticas, nocionales, funcionales, etc.), denominado “atención a las formas”, dado que se constató que tal modelo no tenía en cuenta los principios del aprendizaje lingüístico, porque predecía erróneamente que los alumnos aprenden las estructuras de forma aislada y secuenciada mediante la repetición de modelos lingüísticos en el aula (preconizados por el conductismo). Por ello, a partir de ese momento los modelos bilingües empezaron a proponer una nueva teoría del aprendizaje alternativa al modelo con “énfasis en las formas” que, frente

² En las investigaciones sobre el bilingüismo se distinguen tres periodos: efectos desfavorables, neutros y aditivos. El primer periodo se extiende desde el principio del siglo XIX hasta más o menos los años sesenta (Baker 2006:144). En ese periodo se creía que el bilingüismo causaba efectos cognitivos negativos. Luego se produjo un periodo de transición y, por último, un periodo en el que se aprecian los beneficios, sobre todo, a partir de los años setenta. Es por ello que en la Conferencia Internacional de Bilingüismo, celebrada en Luxemburgo en 1928, y en las resoluciones de la UNESCO de 1951 en París, se ofreció una perspectiva negativa de la educación bilingüe.

al aprendizaje explícito, sostenía que la gramática se aprende de manera implícita sin atención expresa a la forma (Long 2000: 183).

En general, los modelos de inmersión abogan por un aprendizaje de L2 no intencional, sino incidental e implícito. Es incidental, porque se considera que los alumnos pueden aprender, mientras centran su atención en acciones paralelas, y es implícito³ porque se produce sin que exista conciencia plena (Lorenzo *et al.* 2011: 139-40); de hecho, “[complex information] is [learned] without complete verbalisable knowledge of what is learned” (Seger 1994: 164). Además, Van de Craen (2016) sostiene que, de esa manera, se obtiene un conocimiento más durable gracias al tipo de conexiones cerebrales que se crean mediante ese tipo de aprendizaje (Mondt *et al.* 2011).

A partir de la reflexión sobre los resultados obtenidos en algunas de esas primeras experiencias de inmersión lingüística, se ha planteado una revisión sobre el papel del aprendizaje implícito y la necesidad de integrarlo con un aprendizaje explícito en algún momento del proceso; de hecho, actualmente muchos autores concuerdan en la importancia de llegar a un equilibrio entre esos dos tipos de conocimiento (cfr. § 1.5. y § 4.6.5), pues el aprendizaje se configura como un proceso interactivo entre aspectos implícitos y explícitos (DeKeyser 2003; Hulstijn 2003).

En cuanto a la didáctica de lenguas, los sistemas de inmersión recogen los avances experimentados en la didáctica de idiomas con el desarrollo del enfoque comunicativo en los ochenta y el enfoque por tareas en los noventa (cfr. cap. 1), lo cual ha dado lugar a un cambio radical de perspectiva y a un énfasis en el contenido y en la capacidad de comunicar de los aprendices mediante un aprendizaje lingüístico más significativo.

A lo largo del tiempo, se han ido sucediendo una serie de modelos que son fruto del contexto social y político en el que aparecieron. En líneas generales, se pueden distinguir dos actitudes: 1) la educación bilingüe es un valor añadido: ayuda a la promoción de la integración cultural, la educación inclusiva y la igualdad de oportunidades para todos (bilingüismo aditivo) y 2) la diversidad lingüística y cultural es una amenaza: los programas bilingües son una transición hacia la plena asimilación por parte del grupo dominante (bilingüismo sustractivo).

³ Tal posición ha ido atenuándose a lo largo de estos años, de manera que muchos autores han advertido la necesidad de llegar a un equilibrio entre conocimiento explícito y conocimiento implícito (cfr. § 1.4.5. y § 4.6.5).

El primer modelo fundamenta la mayor parte de iniciativas que se desarrollan en Europa a partir de los años sesenta en relación a la atención de lenguas minoritarias o de lenguas de inmigrantes. En España hay que esperar a la desaparición del régimen franquista en 1975 para que progresivamente las comunidades bilingües (Galicia, Cataluña y País Vasco) puedan reivindicar su identidad y se promueva el uso de las lenguas minoritarias primero como asignaturas en el currículo escolar y, en un segundo momento, mediante un currículo bilingüe como parte de una educación inclusiva e integradora gracias a las Leyes de Normalización Lingüística de los años ochenta en España (Mar-Molinero 2001: 85-90).

Por el contrario, el segundo modelo de carácter asimilacionista, y en ocasiones asistencialista, se concreta a lo largo de la historia en los programas bilingües destinados a colectivos indígenas y a poblaciones inmigrantes. En el primero de estos casos mediante la enseñanza de la L2 se pretendía la sumisión a los valores de la cultura dominante con repercusiones en la identidad sociocultural y lingüística. Estos programas bilingües para grupos de aborígenes en las Américas, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, África, India, las islas del Pacífico Sur o incluso en Laponia fueron iniciados por misioneros cristianos que en los siglos XVIII y XIX llevaron a cabo tentativas, no siempre felices, de asimilación cultural de los grupos indígenas mediante una colonización educativa a través de un ‘bilingüismo de transición’.

Asimismo, esta misma visión ha conformado muchos programas bilingües desarrollados antes de la Segunda Guerra Mundial para colectivos emigrantes en diferentes partes del mundo: Países Bajos, Países Nórdicos, Australia y, sobre todo, Estados Unidos; de hecho, aunque una de las señas de identidad que marcaron el nacimiento de este último en 1776 fue el multilingüismo, poco se ha hecho por promoverlo: prueba de ello es que cuando en los años sesenta los padres de niños inmigrantes se movilizaron para conseguir fórmulas que ayudasen a sus hijos a superar las barreras lingüísticas que les hacían fracasar en la escuela, el Departamento Federal de Educación se limitó a apoyar numerosos distritos escolares, para que proporcionaran una enseñanza bilingüe de transición.

Esta tendencia al monolingüismo en EEUU se concreta en el nacimiento del movimiento ‘English Only’ en los años ochenta (fundado por el senador Hawakaya), que propuso medidas para obstaculizar el multilingüismo con la promoción de leyes que instaban al gobierno a reducir el uso de otras lenguas.

4.2. Características de los modelos bilingües

Ante todo, conviene aclarar una serie de cuestiones terminológicas empezando por el concepto de “educación bilingüe” (o educación dual) para lo cual nos basamos en la definición de Teddick en la que se prevé el desarrollo de al menos dos lenguas:

“Bilingual education is instruction in [at least] two languages, and the use of those two languages as mediums of instruction for any part, or all, of the school curriculum” (Andersson & Boyer, 1970, p. 12, emphasis original). The term “bilingual” became very politically charged in the U.S. as anti-bilingual education legislation took hold in the 1990s, and the term “dual language education” as an alternative has garnered favor. Nevertheless, we choose to utilize “bilingual education” as our umbrella term in this issue given its common usage internationally (Teddick 2014: 159).

En suma, los sistemas lingüísticos de “inmersión” se hallan dentro de la categoría más general de educación bilingüe (Teddick *et al.* 2011: 1) y se caracterizan por el bilingüismo aditivo o el multilingüismo, el interés por alcanzar una competencia académica, la competencia cultural o la identidad cultural: “All immersion programs share three primary aims: additive bi- or multilingualism (the addition of L2 at no expense to L1), academic achievement at or above grade level, and the development of cultural competence or cultural identity.” (Fortune y Tedick 2008 cit. en Teddick 2014: 159).

Otra característica es que al menos el 50% de la instrucción debe hacerse mediante la lengua de inmersión desde Primaria hasta el final de la Secundaria. No obstante, en los EEUU se dan casos en los que se produce una continuación de los programas con un mínimo de dos años de clase en las asignaturas de contenidos que también pueden recibir tal denominación (Teddick *et al.* 2011: 2). A su vez, entre los sistemas de inmersión se distinguen tres principales tipologías (Fortune y Teddick 2008; Teddick *et al.* 2011: 1-2; Teddick 2014: 159-161): de una dirección o “one-way” (lengua extranjera), de doble dirección o “two-way” (bilingüe) y los de inmersión en una lengua indígena.

El primer tipo de programas se realiza con grupos homogéneos de estudiantes que hablan una lengua mayoritaria (oficial en un país) y no tienen ninguna o escasa competencia en la lengua de inmersión (IL) al entrar en los programas. El primero de este tipo de programas fue el de inmersión en francés, realizado en la escuela de Saint Lambert en Canadá en 1965. Teddick (2014: 160) cita también los programas de inmersión en sueco en Finlandia para estudiantes finlandeses, los de chino mandarín en los EEUU para estudiantes de lengua materna inglesa o los programas para apoyar lenguas autóctonas minoritarias como el galés, el gaélico o el euskera para hablantes de lengua mayoritaria en cada uno de las áreas donde se hablan esas lenguas.

En los programas de una dirección se pueden encontrar variaciones en cuanto al momento de entrada en el programa: *temprana* (antes de primero de Primaria), *media* o *retrasada* (en 4º) o *tardía* (en 7º). También pueden presentarse variedades en lo referente a la L2: los más comunes son el modelo denominado 90:10 y el modelo parcial o 50:50. En el primero, el 90% de las asignaturas se enseñan mediante la lengua minoritaria y el 10% en la lengua mayoritaria con un aumento gradual de la enseñanza mediante la lengua mayoritaria u oficial a lo largo de primaria. En el segundo caso, el 50% de la instrucción se realiza mediante la L2 o lengua minoritaria y el otro 50% mediante la lengua mayoritaria u oficial a lo largo de la primaria. Por otro lado, los programas de inmersión total empiezan la instrucción con la L2 y gradualmente introducen el estudio de la lengua mayoritaria de manera que durante los últimos años de la enseñanza primaria los estudiantes reciben el 50% de la enseñanza en ambas lenguas. En cualquier caso, existe una gran variedad de programas en todo el mundo e incluso se han realizado algunos de “doble inmersión” o programas trilingües en Canadá, Finlandia o el País Vasco (Teddick 2014: 160).

Por lo que respecta a los programas de inmersión “de doble dirección” o “two-way” (TWI) o bilingüe, recordemos que iniciaron a principios de los sesenta (Ovando 2003) y se encuentran sobre todo en los EEUU (Teddick *et al.* 2011: 2) donde empiezan en preescolar o en primero de primaria. Se diferencian de los programas de “una dirección” por el alumnado que es mixto: de lengua minoritaria y de lengua mayoritaria, de manera que ambos grupos se ponen de acuerdo para alcanzar objetivos lingüísticos comunes y una comprensión intercultural, lo cual comporta una serie de ventajas:

Ideally these programs serve a balanced student population of 50% minority and 50% majority language speakers. This balance is believed to be important because it theoretically encourages meaningful student interaction between the two groups of learners, provides exposure to peer ‘native’ language models, and promotes positive intergroup relations (de Jong & Howard, 2009) (Teddick 2014: 160).

Como sucede con los programas de “una dirección”, también los de “doble dirección” pueden presentar variaciones en la intensidad, pero los más comunes son los modelos 90:10 y 50:50. El primero fue la breve experiencia iniciada en 1963 de “La escuela Coral Way” de Miami en Florida (Fortune y Tedick 2008; Ovando 2003) que surgió a partir de la iniciativa de padres cubanos en el exilio que querían que sus hijos mantuvieran el español mientras aprendían el inglés.

Otros programas duales de “doble dirección” se refieren al chino mandarín, al coreano y al francés. El hecho de que los estudiantes de la lengua minoritaria se comprometan a

aprender la lengua del otro grupo (de habla inglesa) y viceversa (Tedick 2014: 160), puede contribuir a un mayor reconocimiento mutuo de los diferentes grupos a partir del apreciamento de sus lenguas y culturas para lograr una mayor cohesión social.

El tercer tipo de programas es el de inmersión indígena que se caracteriza por un interés en revitalizar lenguas y culturas indígenas que corren el riesgo de desaparecer, por lo que se promueve su mantenimiento y desarrollo. Estos programas suelen ser de “una dirección”, pero también podrían adoptar el modelo de “doble dirección” en relación a la población de estudiantes que tienen acceso a ellos. Se distinguen dos grandes grupos fuera y dentro de Europa:

Following Wilson and Kamanā (2011), we distinguish indigenous language groups, such as Hawaiian, Māori, Mohawk, and Sámi, from the European autochthonous minority language groups (e.g., Basque, Irish, Welsh), because the latter currently share many cultural and socioeconomic characteristics with surrounding majority language speakers, whereas the former do not. The first indigenous immersion program, modeled after Canadian French immersion, was the Mohawk program that emerged in Kahnawake (Quebec, Canada) in 1979 (Hoover & the Kanien'kehaka Raotitiohkwa Cultural Center, 1992) (Tedick 2014: 161).

4.3. Características de los modelos bilingües en Europa

El panorama europeo actual se caracteriza por un interés en el bilingüismo aditivo e incluye diferentes modelos entre los que destacan los sistemas de inmersión con énfasis en el contenido y en la lengua o CLIL por su éxito y difusión en la Comunidad Europea a partir de mediados de los años noventa. Como veremos más adelante, CLIL (en español, AICLE) se ha convertido en un caso especial con unos precedentes no solo en Norteamérica, sino también en Europa.

En principio, existen en Europa tres modelos anteriores al enfoque AICLE, a saber: las “Escuelas europeas”, el modelo luxemburgués y el modelo Foyer que comparten el hecho de englobar programas educativos para diferentes colectivos en al menos tres lenguas. Por su impacto nos ocuparemos de las “Escuelas europeas” que son una serie de centros que proporcionan educación multicultural y multilingüe de alta calidad para los hijos del personal de las instituciones europeas. Por tal razón, se las considera escuelas elitistas que, de todas formas, han realizado esfuerzos por incluir alumnos nacionales del país en el que se ubican y niños inmigrantes para equilibrar sus secciones lingüísticas. Desde su creación en 1953 en Luxemburgo estas escuelas han ido estableciéndose en diferentes países europeos y constituyen un buen ejemplo por los resultados académicos y lingüísticos del alumnado (Rossell y Baker 1996; Hamers y Blanc 1989). Asimismo, representan un modelo para la

formación de individuos con una buena competencia plurilingüe teniendo en cuenta el régimen curricular tan particular que las caracteriza (European Economic Community 1990) orientado hacia un perfil de ciudadano plurilingüe con una identidad europea supranacional.

Respecto a su organización curricular, es de notar que no se corresponde con ninguno de los modelos de educación bilingüe existentes; de hecho, no tiene una orientación dual en sentido estricto, pues en realidad se caracteriza por los principios de los programas de inmersión y de mantenimiento de la lengua propia del alumno (a la vez que su identidad cultural) con un currículo que se organiza a partir del estudio de la lengua materna en la etapa de infantil y primaria; el estudio formal de una L2 se introduce en primero de primaria, pero también se utiliza para aprender contenidos curriculares no lingüísticos y, posteriormente a lo largo de la etapa de educación secundaria (en el 7º grado) se reproduce este modelo con una L3 (Lorenzo *et al.* 2011b: 104). De esta manera, se proporciona una base sólida que sirve para fomentar una identidad europea común y, contemporáneamente, se favorece el desarrollo de las propias identidades nacionales⁴ del alumnado (Hoffmann 1998: 171).

En cualquier caso, se trata de un modelo peculiar que no se adscribe a ninguno de los modelos descritos en el epígrafe anterior. Por ello, no se puede generalizar a otros contextos educativos, pues ha sido diseñado a la medida de un alumnado con unas condiciones contextuales atípicas (entorno familiar, ambiente cultural, percepciones lingüísticas, señas de identidad, concepto de movilidad, etc.), lo cual explica el escaso número de centros con que cuenta la red de Escuelas Europeas. No obstante, su nacimiento y desarrollo seguramente ha repercutido en otros modelos como la metodología AICLE o en el desarrollo de las Secciones Españolas del Ministerio de Educación Español en el extranjero⁵ que son una de las iniciativas promovidas por el gobierno español en el extranjero (cfr. § 4.4.).

⁴ Una iniciativa interesante para contribuir a la cohesión de los diferentes grupos lingüísticos son las “Horas Europeas” que se introducen en los últimos tres años del currículo de Primaria a fin de reagrupar los niños de diferentes sub-secciones lingüísticas. Se organizan tres periodos de 45 minutos a los que asisten unos 20 niños de cuatro o cinco sub-secciones diferentes con el objetivo de motivarlos para trabajar juntos y reforzar así el sentimiento de unidad europea. Se abordan temas que animan al alumnado a cooperar y darse cuenta de que no hay diferencias significativas entre los que están en unas sub-secciones y en otras (Lorenzo *et al.* 2011b: 106).

⁵ Las Secciones españolas se han creado en centros docentes no universitarios de otros Estados con el fin de ofrecer enseñanzas en español integradas en el sistema educativo del país, de manera que se desarrollan currículos mixtos que incluyen asignaturas impartidas en la lengua del país y en español como Lengua y Literatura Española y Geografía e Historia, pero en algunas secciones se imparten también en español otras materias. Se rigen por las normas internas de organización y funcionamiento de los centros extranjeros y por las acordadas bilateralmente con las autoridades respectivas. Los estudios cursados tienen validez en los sistemas educativos de esos países y se puede obtener una convalidación posterior en el sistema educativo español, aunque en algunos casos se otorga también la titulación española (como en Francia y Miami)

Con el pasar del tiempo en Europa se observa un cambio de óptica en el ámbito institucional, lo cual se concreta en políticas concretas que superan el uso instrumental del bilingüismo para concebirlo en sí mismo como una finalidad. Nos encontramos a caballo del siglo XX y el siglo XXI ante un panorama que se ha revolucionado, lo cual ha repercutido no solo en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en la de lenguas nacionales y locales, de manera que se ha extendido en muchas zonas del mundo un interés por la promoción de un currículo plurilingüe. De esa manera, se apunta no solo al dominio de estas lenguas en diferentes grados, sino también al desarrollo del bilingüismo, del multilingüismo y de la interculturalidad (Lorenzo *et al.* 2011b: 115).

Para contribuir a este proyecto ha sido sumamente importante el impulso de las políticas de la Comisión Europea, y del Consejo de Europa por medio de su División de Política Lingüística y, fruto de ello ha sido la publicación del *Marco* de referencia europeo en 2001 con la promoción de nuevas metodologías, enfoques y los sistemas de inmersión con metodología AICLE a partir de mediados de los noventa.

Hoy en día ya nadie duda de los beneficios de la enseñanza bilingüe y plurilingüe. No obstante, es importante tener en cuenta que su implantación entraña también una serie de cuestiones importantes (De Bot *et al.* 2007; Muller y Beardsmore 2004) que se deben tener en cuenta a la hora de preparar el campo para el desarrollo de un proceso que, en definitiva, encierra una mayor complejidad que no debe de pasarse por alto como:

- La importancia de mantener la lengua (o lenguas) materna de los aprendices (bilingüismo aditivo).
- La existencia de una correlación entre tiempo de exposición a las lenguas adicionales en programas multilingües, aunque puede haber excepciones.
- La inexistencia de una correlación evidente entre la edad del alumnado y la adquisición de la competencia plurilingüe mediante programas *ad hoc* con buenos resultados si se empieza de forma precoz, pero también durante la adolescencia o en edad adulta aunque no está asegurado el éxito.
- La didáctica es fundamental en la promoción de oportunidades para usar las lenguas de forma interactiva con situaciones de aprendizaje en las que se creen necesidades reales de comunicación.

- La formación plurilingüe en lenguas de familias lingüísticas muy diferentes a la-s lengua-s materna-s del alumno puede ser relativa en relación a los objetivos académicos y lingüísticos del centro escolar, pero suele haber límites en relación al alcance del uso de estas lenguas para otras finalidades sociales.

En suma, el éxito en el desarrollo educativo de la competencia plurilingüe depende de un conjunto muy variado de factores interrelacionados, tanto curriculares como extra-curriculares como, por ejemplo, las oportunidades de desarrollar esas lenguas practicándolas fuera del aula en el contexto social circunstante (De Bot 2002: 31).

Only through international activities for which the foreign language needs to be used on a daily basis in natural conversational (including virtual/internet based) settings can the students be intrinsically motivated to keep using the language in the school setting. Observations have shown that without such motivation, students tend to relapse into using their mother tongue during classroom activities.

4.4. Características de los modelos bilingües en español L2

Por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española como L2, además del enfoque AICLE (que presentaremos más adelante en 4.6.), existen otros tipos de enseñanza bilingüe, impartida en Europa y otras partes del mundo, que tratamos aquí por su relevancia en la parte práctica de este trabajo de tesis que presentaremos en el capítulo 5. Se trata de iniciativas que muestran afinidades con algunos modelos bilingües, pero poseen unas características propias que la alejan de los modelos propuestos hasta ahora, por lo cual podemos adscribirlas a la esfera AICLE solo si consideramos este término de forma amplia, como una macrocategoría (un *umbrella term*) (Dalton-Puffer *et al.* 2014).

De entre las acciones más importantes llevadas a cabo por el Ministerio de Educación de España para la promoción y difusión de la lengua y cultura españolas, destacamos las relacionadas con la enseñanza propuesta en los sistemas de inmersión⁶, a saber: 1) Los centros de Titularidad del Estado Español, 2) Las Secciones Españolas en Centros de titularidad de otros Estados, 3) las Secciones Bilingües en Europa Central y Oriental y China y, por último, 4) las Escuelas Europeas.

Estas modalidades tienen en común que las asignaturas de Lengua y Literatura españolas y algunas asignaturas no lingüísticas son impartidas por profesores nativos y están vinculadas con los programas ministeriales españoles durante el currículo, sobre todo en el ámbito del Bachillerato. Por lo que se refiere a la edad de entrada, la primera y la última

⁶ Otras iniciativas de aprendizaje que promueve el Estado español en el extranjero son: los Centros de Titularidad Mixta y las Aulas y Agrupaciones de Aulas de Lengua y Cultura Españolas (cfr. Martínez 2010).

abrazan todo el currículo, mientras que la segunda y la tercera se refieren a la enseñanza secundaria.

Entre los Centros de Titularidad del Estado Español podemos citar el Liceo Cervantes de Roma. Cabe señalar que la creación de estos centros docentes oscila entre 1932 y 1996 y tienen como objetivo ofrecer la enseñanza del sistema educativo español en enseñanzas no universitarias en el territorio de otros estados para satisfacer una demanda previa de los hijos de residentes españoles, pero también pueden solicitar una plaza alumnos de otras nacionalidades (Martínez 2010: 2). Aunque se trata de centros de un nivel excelente con una gran demanda de plazas estudiantiles, su evolución parece haberse frenado en los últimos años probablemente por los altos costes para el Gobierno español que debe enviar a personal especializado (p. 3).

Respecto a la enseñanza lingüística impartida, es de notar que el modelo utilizado es el de español como L1, dado que las asignaturas suelen estar impartidas por profesores nativos que suelen ser funcionarios en el Sistema educativo español que obtienen un traslado por concurso durante un periodo máximo de 6 años.

En cuanto a las Secciones Españolas en Centros de titularidad de otros Estados, cabe señalar que su objetivo principal es proporcionar educación española reglada a los alumnos dentro de sus sistemas educativos en un marco intercultural para promover el conocimiento de la lengua y la cultura española. Los alumnos reciben clases de Lengua y Literatura Española según el currículo español y currículos integrados de Historia y Geografía de España (70%) y las del país (30 %) en el que se sitúe la Sección Española dentro de su horario escolar. Su organización y funcionamiento dependen de normas propias de los centros en los que se encuentran integrados y por los acuerdos adoptados con las Autoridades españolas y la de los países en cuestión. Su evolución está en auge, así que se prevé que se sigan ampliando los centros y países acogidos a este programa.

Respecto al modelo lingüístico de enseñanza, teniendo en cuenta la organización del currículo en el sistema escolar italiano⁷, podemos indicar que durante los tres primeros años la didáctica está organizada como enseñanza de español L2 para pasar a un modelo de enseñanza L1 en los últimos dos años en consideración del tipo de examen que tienen que realizar estos estudiantes en la prueba final de secundaria conocida como “Esame di Maturità”.

⁷ La información proporcionada se refiere a la organización de la Sección española del Liceo Virgilio de Roma en el contexto de un estudio de campo realizado por la investigadora durante el curso 2014-2015.

En cuanto a las Secciones Bilingües en Europa Central y Oriental y China, hay que decir que el Ministerio de Educación ha contribuido a su nacimiento (a partir de 1988) y desarrollo a causa del interés creciente por la lengua y la cultura española en muchos centros de todos estos países donde gozan de gran prestigio, por lo que se ha ido ampliando progresivamente. En la práctica, diferentes centros contratan a licenciados españoles para impartir clases de español como lengua extranjera y otras materias gracias a la mediación y el apoyo económico del Ministerio de Educación español que coordina toda la selección y da un sueldo complementario a estos profesores para compensar el nivel de vida. La evolución de este programa en los últimos años ha sido exponencial, pues se ha pasado de las 16 secciones existentes en 1999 a 63 con la inclusión de Rusia y China (Martínez 2010: 6-7).

Por último, las secciones españolas en Escuelas Europeas están bajo la jurisdicción de los estados miembros de las mismas. Las enseñanzas se pueden impartir en todas las lenguas oficiales de la Unión Europea, aunque no todas las escuelas ofertan el ciclo de estudios en todos los idiomas, para lo que dependen de los países miembros. En el caso del español en las escuelas donde no existe sección española se imparte español como lengua extranjera o también como lengua materna para alumnos españoles.

Como se ha visto anteriormente, el objetivo es proporcionar a los alumnos una educación multicultural, multilingüe y multiétnica y crear una conciencia de pertenencia al pueblo europeo y valorar su riqueza. Al finalizar la educación secundaria los alumnos obtienen el título de Bachillerato Europeo que goza del mismo estatus que las pruebas nacionales oficiales de cada uno de los estados miembros. A este respecto, es de notar que se han creado tres tipos diferentes de estas escuelas. El Tipo I se refiere a las Escuelas Europeas clásicas, el Tipo II a las escuelas nacionales que ofrecen estudios europeos a los hijos del personal de la Unión Europea allí donde existan agencias europeas u organismos equivalentes y el Tipo III pueden ser escuelas, públicas o privadas que ofertan estos estudios para la consecución del Bachillerato europeo. Para este tipo no es necesario la existencia de una institución europea. Actualmente hay un total de 14 Escuelas Europeas distribuidas en 7 países diferentes: 5 en Bélgica, 3 en Alemania, 2 en Luxemburgo, 1 en Italia, 1 en Países Bajos, 1 en España y 1 en Reino Unido aunque ésta última hace algunos años estaba en proceso de desaparición por haberse trasladado la agencia europea que se encontraba allí (Martínez 2010: 9). La presencia española en las Escuelas Europeas ha ido evolucionando significativamente y es hoy en día uno de los programas que cuentan con mayores expectativas de futuro, por lo que se espera que siga evolucionando positivamente (p. 9).

4.5. El desarrollo de los sistemas de inmersión con énfasis en el contenido y en la lengua: AICLE

Los sistemas de inmersión con énfasis en el contenido y en la lengua constituyen uno de los enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas que más éxito y difusión han tenido en los últimos años. Se originó en Europa, pero se ha extendido por otros continentes, de manera que goza de gran interés en Suramérica⁸ (Pistorio 2009) y en Asia⁹ (Lee y Chang 2008; Yang 2015). Empezó a crecer rápidamente desde principios de los noventa y se configura como una alternativa válida a la enseñanza tradicional, porque se le da la misma atención al aprendizaje de la lengua y del contenido (Mehisto *et al.* 2008: 9).

Se trata de un sistema dual –que apunta a un bilingüismo aditivo– en el que algunas materias no lingüísticas se enseñan mediante una lengua extranjera con un doble interés en el aprendizaje de contenidos y en el de competencias y habilidades en la lengua extranjera, lo cual lo distingue de otros enfoques que utilizan la enseñanza de contenidos en L2, pero que apuntan solo al aprendizaje de un programa lingüístico, o bien utilizan una LE, pero el énfasis está en el aprendizaje de contenidos no lingüísticos (Georgiou 2012: 495).

En principio se puede notar que el modelo más afín al enfoque AICLE teniendo en cuenta la clasificación propuesta por Teddick (2014) es el “modelo dual de una dirección”. Sin embargo, como recuerda Coyle, el modelo AICLE presenta rasgos propios que fue la razón por la que se pensó en utilizar una nueva terminología¹⁰ para indicar su distancia respecto a otros modelos bilingües precedentes: «[...] in the 1990s, a group of pioneers began to advocate alternative terminology to account for emerging models and pedagogies» (Coyle 2007: 545). De hecho, para dar una base al modelo y apoyar su desarrollo pedagógico, Coyle

⁸ Por lo que respecta a la difusión de AICLE en Suramérica, es de notar la labor científica de *LACLIL* a partir de 2008 que es una revista gratuita de libre acceso en línea con revisión por pares especializada en AICLE, multilingüismo, interculturalidad, y aprendizaje mediante ordenadores (ing. CALL: computer assisted language learning) en América Latina y el resto del mundo, cfr.:

<<http://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/issue/view/17>>

⁹ También en Asia existe un gran interés a juzgar por las publicaciones y las iniciativas organizadas, por ej. el seminario de Bangkok en 2008, cfr.:

<<http://teachingenglish.britishcouncil.org.cn/sites/teacheng/files/download-accessenglish-publications-proceedings-bangkok-2008.pdf#page=43>>

¹⁰ Marsh (2002: 63) nos recuerda cómo el término CLIL fue elegido porque era genérico y no ponía el acento exclusivo en el desarrollo lingüístico o en el de los contenidos:

The reason why the EuroCLIC network representatives opted to adopt the term CLIL was that it placed both language and non-language content on a form of continuum, without implying preference for one or the other. Thus it was considered suitable as a generic term to bring together parties which were interested in the method from the point of view of either language development, or non-language subject development, or both.

(1999) elaboró un modelo holístico basado en cuatro elementos: contenido, comunicación, cognición y cultura.

The framework goes beyond considering subject matter and language as two separate elements but rather positions content in the ‘knowledge for learning’ domain (integrating content and cognition) and language, a culture-bound phenomenon, as a medium for learning (integrating communication and intercultural understanding).

The 4Cs Framework focuses on the interrelationship between content (subject matter), communication (language), cognition (learning and thinking) and culture (social awareness of self and ‘otherness’). It takes account of ‘integration’ on different levels: learning (content and cognition), language learning (communication and cultures) and intercultural experiences. Culture(s) permeates the whole (Coyle 2007: 550).

Por lo que se refiere al nivel educativo, cabe señalar que AICLE puede abarcar diferentes niveles, pues se dirige a: «students participating in some form of mainstream education at the primary, secondary, or tertiary level» (Dalton-Puffer 2011: 183). Desde un punto de vista didáctico, destaca su flexibilidad (Suárez 2005: 1) pues se presenta como un enfoque con varios grados de aplicación teniendo en cuenta las realidades y los recursos disponibles para adaptarse mejor al alumnado, por ejemplo, empezando con “duchas lingüísticas” de 30 minutos en preescolar o primaria. Otra posibilidad consiste en la presentación gradual del contenido en LE desde un 25% hasta conseguir que se llegue a un 100%. Otro aspecto indicativo de esa necesidad de adaptación a los estudiantes puede ser la introducción de comentarios explicativos o traducciones en la L1 de los estudiantes e incluso consentir el uso del “code switching” (Pavesi *et al.* 2001: 121), es decir, el paso del código de la L1 a la L2 o viceversa. En tal sentido, se habla hoy de “translanguaging” (Fortanet-Gómez 2013: 42) que es una especie de “code switching” institucionalizado por el que en muchas clases monolingües los estudiantes responden en L2 a una pregunta que el profesor formuló en la L1, el uso de la L1 en las actividades de trabajo de grupo en el ámbito de una clase realizada en L2, o el uso de material de apoyo en L1.

En la práctica sucede que los profesores de LE tienen como objetivo la precisión y la fluidez de las producciones de los aprendices, mientras que los profesores especialistas de las materias no lingüísticas se proponen el desarrollo del pensamiento matemático, biológico, etc. en LE (Suárez 2005: 2). Por eso, las experiencias de AICLE proporcionan una gran cantidad de input que, además, es real y relevante para los aprendices, porque tiene relación con el contenido. Se motiva el procesamiento del significado, porque el contenido de las clases es interesante y porque los aprendices lo necesitan para entender las explicaciones de una asignatura o realizar actividades que se soliciten en clase.

Además, se trata de una oportunidad de integrar la focalización en la forma y la focalización en el significado. Si los profesores son conscientes de la importancia de los aspectos formales, utilizarán estrategias adecuadas e incluso esa necesidad puede venir del estudiante después de una tarea comunicativa. Este modo de trabajar contribuye al procesamiento de la forma y a la corrección de los errores. En este sentido, podemos hablar de la “Noticing Hypothesis” que sostiene que para que el input se transforme en intake¹¹ (que puede ser recogido e incorporado en la interlengua del aprendiz) es necesario que el estudiante preste una cierta atención al input, por ejemplo cuando este percibe la diferencia entre su actuación y otros modelos de lengua (Muñoz 2007: 23).

Se intenta abarcar un tipo de aprendizaje global (Pavesi *et al.* 2001: 113); de hecho, por un lado, se presta atención a los aspectos formales de la lengua y, por otro, también hay un interés por el aprendizaje concreto contextualizado en el que la motivación está generada por la necesidad, y el objetivo es la comunicación oral inmediata con una focalización en el contenido y pocas exigencias desde un punto de vista cognitivo. Esta tendencia se halla en contraposición con un tipo de enseñanza tradicional en el que hasta ahora existía un aprendizaje descontextualizado, se tenían poco en cuenta la comunicación no verbal, había un predominio de lo escrito sobre lo oral, una exigencia cognitiva elevada dictada por la abstracción y un énfasis en los aspectos formales de la lengua que alejaban a los estudiantes del proceso de aprendizaje. A este respecto, Cummins (1979) había establecido la distinción entre habilidades comunicativas básicas o BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) y competencia textual de carácter académico o CALP (*Cognitive academic language proficiency*).

En cambio, en las clases AICLE se proporciona un contexto de aprendizaje auténtico (Wolff 2002: 48) en el que se establece una comunicación significativa, lo cual ofrece oportunidades de exposición a más cantidad de input en la LE. Además, el aprendiz mantiene un papel activo dado que se han incorporado los principios de la enseñanza por tareas que pueden llevar a los aprendices a crear un mapa de la escuela (geografía) o realizar un experimento (ciencia). De esa manera, con un énfasis en el contenido de la tarea se promueve el aprendizaje incidental y se ofrecen ocasiones para practicar la lengua. Se tienen en cuenta las teorías socioculturales y constructivistas sobre el aprendizaje y se promueve el desarrollo de los aprendices mediante la relación dialógica con sus pares, el profesor y los materiales y

¹¹ El *intake* es la parte del *input* comprensible y comprendida que es objeto de atención por parte del aprendiz.

desde un punto de vista metodológico, este enfoque hace hincapié en las estrategias y técnicas de aprendizaje (Wolff 2002: 48). En concreto, De Graaff *et al.* (2008) en una investigación realizada en los Países Bajos encontraron evidencias de buenas prácticas docentes durante las clases AICLE que contribuyen al aprendizaje de la L2 que se resumen en 5 categorías principales. Al final, los investigadores afirman que «sufficient evidence was found for most subcategories of the five main indicators¹² for effective language teaching performance» (p. 620).

En fin, el éxito de AICLE se debe a la fusión entre los mejores principios de la enseñanza lingüística con los mejores principios de educación general, lo cual lo ha llevado a extenderse de forma creciente. Por todo ello, AICLE ha obtenido el apoyo de la Comisión Europea desde 1995 en una gama de documentos importantes con financiamientos generosos para promoverlo y desarrollarlo con cursillos para el profesorado, creación de materiales e investigación.

Para terminar, de los datos que disponemos de 2005 sobre la oferta lingüística de AICLE, se puede señalar que el español es la cuarta lengua después del inglés, el francés y el alemán (Falcón y Lorenzo 2015: 82).

4.5.1. La difusión del enfoque AICLE en Italia

Italia es el primer país europeo en introducir la metodología AICLE de forma sistemática en la enseñanza secundaria de segundo grado; de hecho, la introducción de este enfoque en Italia oficialmente se remonta a 2010 con la emanación de decretos ministeriales que prevén la enseñanza de una asignatura no lingüística en lengua extranjera en el quinto y último año de Bachillerato de todos los tipos de institutos y también en los institutos técnicos. En el caso de los primeros (“licei”) se alude a una lengua extranjera, mientras que en los institutos

¹² Las categorías a las que De Graaff *et al.* aluden son las siguientes (2008: 620): (1) la exposición a un input estimulante mediante la selección de materiales auténticos y atractivos que se pueden adaptar al nivel de los aprendices con un andamiaje para el contenido y la lengua gracias al lenguaje corporal y a soportes visuales proporcionados por los profesores AICLE; 2) facilitación del procesamiento del significado porque se estimula a los aprendices con preguntas sobre el vocabulario nuevo, o se les pide que controlen su significado, o se usan tipos de corrección explícita e implícita y se proponen tareas orales y escritas relevantes; 3) facilitación del procesamiento de la forma proporcionando ejemplos, con *recasts* (reformulaciones) o confirmaciones, peticiones de clarificación y dando *feedback* que también puede ser realizado entre pares. Por otro lado, no se encontró evidencia de que los profesores CLIL proporcionaran información explícita de las reglas; 4) desarrollo de la producción escrita promoviendo la reacción de los aprendices gracias a la propuesta de diferentes formatos y prácticas orales creativas (presentaciones, mesas redondas, debates) y escritas (cartas, encuestas, artículos, manuales). Es de notar que a los aprendices se les daba bastante tiempo para la realización de la tarea y se les animaba a hablar solo en inglés, y 5) la propuesta de estrategias compensatorias para sortear los escollos en la comprensión y en la producción, así como la reflexión sobre estas estrategias y andamiaje en caso de aprietos.

técnicos se hace referencia de forma directa al inglés. En cambio, en los institutos lingüísticos (“licei linguistici”) se prevé la enseñanza de una asignatura en LE a partir del 3^{er} curso y una segunda asignatura en otra LE a partir del 4^o curso, de manera que en los últimos 3 años (3^{er}, 4^o y 5^o curso) se estudien con metodología AICLE dos asignaturas de contenido en dos¹³ lenguas extranjeras diferentes, lo cual tiene implicaciones en el examen estatal final de los estudios de secundaria, dado que la llamada “terza prova” del *Esame di Maturità* se realizará teniendo en cuenta la introducción de esta metodología.

Sin embargo, la implantación efectiva¹⁴ de la citada metodología entra en vigor a partir del año escolar 2014/15. De hecho, se prevé una introducción gradual con el 50% del tiempo de la asignatura enseñada en LE considerando la necesidad de proporcionar a los estudiantes el lenguaje técnico especializado en la lengua italiana y se especifica que en esa fase inicial de introducción de la metodología AICLE pueden enseñar los profesores que posean un nivel lingüístico B2, pero también los profesores que hayan iniciado una formación para obtener ese nivel, lo cual se contrapone con el proyecto inicial¹⁵ de docentes con una formación lingüística de nivel C1 con competencias específicas relacionadas con el ámbito lingüístico, de la disciplina y de la metodología didáctica.

A lo largo de este tiempo el Ministerio de Educación italiano ha financiado cursos de formación lingüística y metodología AICLE, sobre todo para los profesores con un contrato fijo. Asimismo, además del inglés, se han programado cursos de formación para otras lenguas, como el español, el francés y el alemán, lo cual constituye un aspecto positivo de apertura que contrasta con la política lingüística de otros países que se han concentrado casi exclusivamente en el desarrollo de AICLE en inglés. No obstante, queda todavía abierta la cuestión de la formación lingüística de los profesores de materias no lingüísticas que es de suma importancia para el éxito de este enfoque. En cualquier caso, está prevista la posibilidad de utilizar “assistenti linguistici” y “un’organizzazione flessibile dell’insegnamento” (nota¹⁶ Miur 2014) que podría interpretarse también como una enseñanza de contenidos que se realiza mediante la creación de módulos que pueden ser

¹³ En la práctica este objetivo se halla en función de los recursos humanos disponibles, es decir, de la disponibilidad de profesores con la certificación AICLE, lo cual implica que las asignaturas impartidas con metodología AICLE en cada curso quizás cambien a lo largo de los tres últimos cursos de *liceo linguistico*.

¹⁴ Nota del MIUR (Ministerio de educación italiano) n. 4696 del 25/7/2014 (<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus310714>).

¹⁵ Se hace referencia a dos decretos publicados el 30/9/2011 y el 16/4/2012, en los que se especificaban los requisitos de los docentes que podían tener acceso a la enseñanza con la metodología AICLE.

¹⁶ Cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus310714>

impartidos en colaboración entre los profesores especialistas de las lenguas vehiculares y los profesores de las asignaturas de contenido.

4.5.2. Principios de la metodología AICLE

En la investigación actual sobre la metodología AICLE encontramos dos posiciones diferentes: la primera considera que la etiqueta CLIL/AICLE es un “umbrella term” que abarca una amplia gama de situaciones didácticas de inmersión (Dalton-Puffer *et al.* 2014). Tal posición se halla en sintonía con la definición proporcionada por Marsh cuando afirma que «CLIL is any learning context in which content and language are integrated to respond to specific educational objectives» (2002: 1). Algo parecido sostiene Dalton-Puffer (2011: 183) que señala: «CLIL can be described as an educational approach where curricular content is taught through the medium of a foreign language, typically to students participating in some form of mainstream education at the primary, secondary, or tertiary level».

En cambio, la segunda sostiene que aunque exista diversidad en las diferentes manifestaciones de AICLE, es necesario delimitar el campo (Cenoz *et al.* 2014), porque de otra forma se plantean riesgos en la investigación y en la supervivencia de este sistema de aprendizaje. De hecho, si no se circunscribe el campo, cualquier experiencia puede remitirse potencialmente a la esfera de AICLE:

CLIL is often referred to as an ‘umbrella’ term that includes many variants and/or a wide range of different approaches (Hondris *et al.* 2007; Marsh 2008). For example, according to Mehisto *et al.* (2008: chapter 1), CLIL includes the following educational approaches: ‘language showers’, 2 CLIL camps, student exchanges, local projects, international projects, family stays, modules, workstudy abroad, one or more subjects, partial immersion, total immersion, two way immersion, and double immersion. CLIL can even go beyond school contexts to include everyday activities, provided they take place in an L2/foreign language. Whereas on the one hand, all of these learning contexts are arguably examples of opportunities to learn language through content (a core element of CLIL), on the other hand, it is otherwise difficult to identify specific characteristics of these learning environments which they all share and which, thus, make them all equally and uniquely part of CLIL (Cenoz *et al.* 2014: 246).

Asimismo, Coyle y colaboradores (2010: 1) notan que AICLE se caracteriza por la flexibilidad, lo cual lo hace aplicable en una variedad de contextos, no obstante, es necesario identificar cuáles son los principios básicos de este enfoque: «While CLIL is flexible and can be adapted to different contexts, none the less for the approach to be justifiable and sustainable, its theoretical basis must be rigorous and transparent in practice».

De hecho, Coyle (2007) individua 216 diferentes tipos de programas AICLE basándose en variables como: el estatus de obligatoriedad, la intensidad, la edad de inicio, el nivel

lingüístico exigido o la duración. Por otro lado, eso es comprensible hasta un cierto punto considerando como sostiene con razón Lasagabaster (2008) que la situación de AICLE en un determinado país europeo no puede extrapolarse a otro, dada las diferencias en los sistemas de enseñanza lingüística de los diferentes países (Pérez-Cañado 2012: 319). He aquí un panorama sintético con algunas notas que proporcionan un cuadro de conjunto de la situación europea:

Practically all CLIL models involve stepping up the presence of the target language in the curriculum, as well as incorporating a number of subjects taught through it for at least four years. The number of subjects can be increased in Primary Education and decreased at Secondary level or the other way round, although dual-focused education is frequently discontinued in the upper grades owing to the washback effect of university entrance exams¹⁷.

The most common CLIL provision is by means of combining foreign languages with regional and/or minority languages, and English comes across as the most widely taught language, along with French and German. Trilingual CLIL instruction is also provided in some countries, such as Spain, Latvia, Estonia, the Netherlands, Austria, or Sweden.

Whereas some countries have no admission criteria for CLIL in mainstream education (e.g., Spain or Germany), others take into account students' subject knowledge (e.g., the Czech Republic or Bulgaria). Although a vast gamut of subjects can be taught through CLIL (primarily depending on teacher qualifications), the scope tends to narrow down and focus on History, Geography, Science and Social Sciences, particularly in Secondary Education. Materials are primarily adapted from authentic ones or originally designed with the invaluable support of information and communication technology (ICT). The evaluation of CLIL application in schools is practically nonexistent (Pérez-Cañado 2012: 319-320).

Ante este vasto panorama, Georgiou (2012: 498) considera que aunque delimitar los principios básicos de AICLE no es una teoría fácil por la variedad de contextos a los que se refiere, es necesario identificar sus principios esenciales y no vincularse a un contexto determinado como hicieron Lagasabaster y Sierra (2010). En concreto, Georgiou identifica 3 principios básicos que detallamos a continuación:

- 1) Está basado en el contenido, lo cual lo diferencia de otros enfoques basados en la lengua que pueden utilizar la enseñanza de contenidos, pero para obtener resultados lingüísticos y por ello no atienden a los resultados referidos a un currículum específico. En los programas AICLE se busca un equilibrio entre la enseñanza del contenido y la lengua en un contexto del currículum de LE y de la enseñanza de asignaturas, por lo cual los aspectos lingüísticos se abordan en el ámbito de la asignatura enseñada para apoyar a los estudiantes en las exigencias de la asignatura (aprendizaje incidental).
- 2) Su metodología única que es una fusión entre una metodología para la enseñanza de LE y una metodología para la enseñanza de la asignatura específica. Por ejemplo,

¹⁷ Como sucede por ejemplo, en los Países Bajos en los que durante el Bachillerato la metodología AICLE se elimina de las asignaturas fundamentales y se relega a materias como Música o Educación Física.

pueden utilizarse simulaciones, juegos de rol para promover capacidades para la vida, formación de hipótesis, aplicación experimental, y la escritura de informes en el ámbito de ciencias o un estudio de campo en geografía (p. 499).

- 3) Unos objetivos didácticos generales que han sido etiquetados como el marco de las 4 C (*'4 Cs framework'*) (Coyle 2007: 550) que va más allá de la lengua (y de la comunicación) para abarcar también el contenido, la cognición y la cultura. Se trata de 4 áreas que hay que promover. En este sentido, es importante que en lo referente al contenido no se realice una simplificación excesiva, lo cual es un riesgo que denuncian algunos autores (Costa y D'Angelo) y puede interferir en el nivel alcanzado por los aprendices.

Por su parte, Dalton-Puffer *et al.* (2014: 215) en su definición de las características prototípicas de AICLE coinciden con Georgiou en la primera, es decir: en el estatus que posee el contenido y la evaluación de este y añaden que otra característica es la enseñanza de una lengua franca que se considera en mayor o menor medida internacional –que en Europa pueden ser lenguas como el inglés, el francés, el español o el alemán– aunque hay una serie de circunstancias ideológicas que sostienen la hegemonía del inglés¹⁸ en estos programas. Por último, indican que en CLIL la enseñanza de contenidos mediante la LE no sustituye las clases de lengua extranjera, es decir, ambas tienen lugar paralelamente.

4.5.3. Diferencias entre el enfoque AICLE y otros sistemas de inmersión

En la investigación que gira entorno a los sistemas de inmersión que se pueden considerar precursores de AICLE, se ha llegado a la conclusión de que si la enseñanza de una L2 se integra con la transmisión de contenidos en L2 se obtienen resultados más eficaces respecto a una enseñanza de L2 aislada (Genesee 1994). De hecho, «Research in North American and European contexts seems to substantiate Joshua Fishman's famous dictum 'bilingual education is good for education'» (Marsh 2002: 70, cit. en Pérez-Cañado 2012: 318).

Naturalmente, como expuesto anteriormente, se han desarrollado en América y en Europa diferentes modelos bilingües que surgen en cada contexto en relación a una serie de factores de carácter socio-cultural, político y económico, de modo que se puede hablar *grosso modo* de las diferencias entre la metodología AICLE y otros modelos que no era posible trasladar

¹⁸ De hecho, la difusión del enfoque AICLE se ha circunscrito prácticamente al inglés, porque «is increasingly regarded as a key literacy feature worldwide» (Dalton-Puffer 2013: 183). Incluso en la escuela elemental continúa siendo la lengua más estudiada excepto en algunos países multilingües como: Luxemburgo, Finlandia, Estonia y Letonia (Williams *et al.* 2013: 34).

a la escena europea sin más, dado que estaban relacionados con un contexto específico y su posibilidad de generalización era limitada (Marsh *et al.* 1998).

Entre las características que lo distinguen destacan: el énfasis en el aprendizaje de la L2 que se enseña como LE a diferencia de la enseñanza de lengua como SL en otros sistemas (como el CBI). En este último caso se suelen presentar mayores posibilidades de contacto fuera del aula. En el caso de AICLE se tiende a un conocimiento funcional y no necesariamente a un bilingüismo completo. Además, uno de los objetivos consiste en promover una mayor movilidad de los usuarios en el espacio europeo en busca de mayores oportunidades laborales. Asimismo, la edad de entrada suele ser posterior; suele haber una exposición menor a la lengua meta, uso de contenidos adaptados, en lugar de materiales auténticos en relación a la enseñanza de asignaturas curriculares, menos estudiantes inmigrantes involucrados, y menor cantidad de investigación sobre los efectos de este enfoque.

Indeed, numerous authors distill those traits which differentiate content and language learning from bilingual education. CLIL is considered ‘the European label for bilingual education’ (Lorenzo 2007, 28), as it is deeply rooted in the linguistic needs of the EU (Muñoz 2007) and thus strongly European-oriented (Wolff 2005). Language is taught in CLIL, as it holds a central place (Wolff 2003), although not as much contact is offered with it as in immersion settings, where the language of instruction is often an official language (Dalton-Puffer 2008; Pérez Vidal 2011). It aims at achieving a functional as opposed to a (near) native-like competence to increase mobility and achieve higher standards of the L2 without altering national curricula lesser command of the language of instruction which CLIL teachers evince in general, in the later starting age and lower amount of exposure to the target language in this type of program, in its use of abridged rather than authentic materials, in the fact that the content taught is taken from academic subjects or disciplines rather than from everyday life or the target language culture, in the greater absence of immigrant students within them, and in the comparatively meager amount of research into its effects, as opposed to those of immersion it turns CLIL into a successful attempt at language and social change in 21st century Europe’ (Lorenzo 2007, 27) (Pérez-Cañado 2012: 318).

Por último, otro rasgo distintivo es que el énfasis contemporáneo en la lengua y en el contenido con estrategias especiales para llamar la atención de los estudiantes sobre ciertos aspectos lingüísticos (léxicos o gramaticales) es realizado por un profesor de una asignatura no lingüística que no suele ser nativo¹⁹ de la lengua vehicular a diferencia de muchos otros sistemas bilingües como los americanos o como las “Escuelas europeas” en las que los profesores que enseñan los contenidos de las asignaturas no lingüísticas suelen ser nativos y, por ello, los aprendices se hallan expuestos a un input lingüístico de mayor calidad.

¹⁹ Naturalmente puede existir una variedad de situaciones que contribuyen a una disparidad en los niveles lingüísticos de los profesores, por ejemplo, en los Países Bajos hay un importante control de calidad, por lo que se solicita una certificación lingüística de un nivel B2 y se promueve la participación de profesores nativos en estos programas (Verspoor *et al.* 2015: 8).

Asimismo, se pretende enseñar contenidos que forman parte del currículo (y son objeto de evaluación) y no simplemente utilizarlos como vehículo para enseñar lengua, lo cual es una característica común con el diseño de las “Escuelas europeas”.

Sin embargo, en la práctica las diferencias entre estos términos no está siempre tan bien delimitada y puede que el uso de estos términos (inmersión, CBI y AICLE) no sea tan unívoco, dando lugar a situaciones en las que se encuentran intersecciones o sobreposiciones como indican en un análisis exhaustivo de la situación Cenoz, Genesee y Gorter (2014: 248) partiendo de una definición de inmersión que podría valer para CBI o AICLE:

Immersion is commonly defined as an educational program in which an L2 or a foreign language is used for academic instruction. There are different types of immersion programs (partial, total, early, middle, late, dual, double, ...); they are offered in different languages in Canada and, indeed, around the world (Genesee 1987, 2004).

Cenoz (2015) se remite a Paran (2013) que, a su vez, basándose en *La Metafísica* de Aristóteles (384–322 a. C) distingue entre las características esenciales, que definen la existencia de un individuo o un objeto y las fortuitas o accidentales que no están necesariamente conectadas con su existencia. Si se aplica ese criterio a los sistemas de inmersión, se puede constatar que en la práctica son esencialmente la misma cosa siendo la inmersión un tipo de CBI, aunque históricamente las etiquetas de CBI y AICLE nacen en contextos diferentes (la primera en Norteamérica y la segunda en Europa):

The analysis indicates that CBI/CLIL programmes share the same essential properties and are not pedagogically different from each other. The prototypical CBI/CLIL programme is taught by content teachers of different content subjects with an L2 or additional language as the language of instruction. Both CBI and CLIL have multilingualism as a language aim, enrichment as a societal and educational aim and the typical type of child is a speaker of the majority language. The analysis of the essential properties of CBI/CLIL indicates that the unique character of CLIL proposed by Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo, and Nikula (2014, p. 215) cannot be sustained because CBI/CLIL programmes (and not CLIL programmes only) are timetabled as content lessons and taught by content teachers. Scholars, practitioners and educators may have their preferences for one label over the other but CBI and CLIL are essentially the same thing (Cenoz 2015: 12).

Asimismo, a la luz de la diversidad de los contextos en los que los programas CBI/AICLE son implementados, Cenoz (2015: 20) considera una serie de características fortuitas: la lengua meta, la lengua materna de los profesores, la edad de entrada en los programas y el origen de los términos CBI/AICLE.

En cuanto a la lengua meta, es de notar que en ambos casos pueden ser minoritarias, segundas o extranjeras. No obstante, hay investigadores que las restringen a algunas LE:

However, other scholars consider that CLIL can only be used for languages such as English, French or German or for foreign but not second languages (Dalton-Puffer & Smit, 2013; Lasagabaster & Sierra, 2010). To exclude some languages because they are not as 'important' as English, French or German is a clear case of language discrimination. To exclude languages that are not 'foreign' in terms of their use outside the classroom is not justified, at least in the European context. According to this view and going back to our school in the Basque Country, Basque-medium instruction would be CBI because Basque is co-official in the BAC and English-medium instruction would be CLIL because English is a foreign language. However, children do not necessarily have more exposure to Basque than to English outside school because there are areas where the number of speakers of Basque is as limited as the number of speakers of English (Cenoz 2015: 20).

En lo referente al origen de los profesores (nativos o no), normalmente se suele considerar que son nativos en el CBI y no son nativos en el AICLE. Sin embargo, respecto a la enseñanza del vasco en el País Vasco, Cenoz considera que no es así y que los profesores de las asignaturas de contenido son simplemente profesores de asignaturas de la escuela excepto en los programas CBI/AICLE débiles en los que es el profesor de lengua el que se ocupa de seguir un programa de contenidos:

It has been argued that CLIL is different from CBI because CLIL teachers are usually non-native (Dalton-Puffer & Smit, 2013; Lasagabaster & Sierra, 2010). This reasoning is quite problematic for several reasons. First, having native or non-native teachers can certainly be the object of a specific research study but second/foreign language lessons are never considered different types of programmes on the basis of being taught by native or non-native teachers. There is no justification to do it in the case of CBI/CLIL (Cenoz 2015: 21).

Respecto a la edad de entrada en los programas, se suele considerar que los estudiantes se insertan en los programas AICLE en secundaria una vez que la literacidad se ha empezado a desarrollar en L1, pero esta no puede ser una característica esencial; de hecho, existen programas CBI/AICLE en preescolar, primaria, secundaria e incluso, en la universidad.

Sobre el origen de estos términos, es de notar que el CBI se suele asociar a los primeros programas de inmersión del francés en Canadá a principios de los sesenta mientras que AICLE se relaciona con la enseñanza del inglés como lengua vehicular durante los noventa. A lo largo del tiempo, el CBI ha sido objeto de interés por parte de profesionales de diferentes disciplinas, mientras que AICLE ha atraído sobre todo a investigadores del campo de la enseñanza de inglés y de adquisición de segundas lenguas. De todas formas, ambos se hallan en el campo de la lingüística aplicada. Lo que ha sucedido es que algunos cuadros teóricos de referencia han influido más en algunos países que en otros. En cualquier caso, el enfoque teórico de los investigadores o la metodología no pueden considerarse características esenciales de los modelos CBI/AICLE.

Por tales razones, Cenoz (p. 22) concluye que entre CBI y AICLE no existen diferencias esenciales, por lo cual puede ser importante tenerlo claro para compartir descubrimientos y

buenas prácticas de diferentes partes del mundo en lugar de limitarse a los programas específicos del propio contexto, lo cual puede ayudar a afrontar los desafíos actuales, sobre todo en el caso de lenguas minoritarias cuyo uso es muy reducido fuera del aula. Por último, es necesario pensar que la sociedad actual está experimentando cambios importantes que la llevan hacia el multilingüismo, por lo cual no se puede pensar en un público homogéneo (con la misma L1) o en profesores ideales de lengua materna (nativos), por lo que el desafío consiste en integrar las lenguas de esos aprendices:

An important issue is that we can no longer think of homogeneous classes of students who have the majority language as their L1 and teachers who are the ideal native speakers of the target language as a model. In the twenty-first century, CBI/CLIL programmes will increasingly have students of majority, minority and immigrant languages in the same class. These students are very often multilingual speakers with different languages in their linguistic repertoire. The need to develop metalinguistic and language awareness taking the students' own repertoire as the point of departure creates the need for CBI/CLIL to adopt a multilingual focus so as 'to integrate not only language and content but also all the languages in the students' multilingual repertoires' (Cenoz, 2013, p. 393). Developing integration in CBI/CLIL programmes is certainly needed at different levels in order to share good practices in educational research (Cenoz 2015: 22).

4.5.4. Factores de éxito en la metodología AICLE

Indudablemente, al hablar de los factores de éxito de AICLE, nos referimos de forma ideal a una serie de características que la literatura ha identificado hasta ahora que se pueden considerar fruto de una serie de cambios que han tenido lugar como consecuencia de la evolución en la psicolingüística, la didáctica de lenguas y la pedagogía en general. En cualquier caso, cada una de las implementaciones posibles de AICLE pueden oscilar en mayor o menor medida (en un *continuum*) respecto a este modelo dependiendo de una serie de variables entre las que destaca la formación y las ideas de los profesores en cuestión, lo cual puede hacer que en la práctica la realización de las clases con metodología AICLE se distancien como, dicho sea de paso, sucede en la enseñanza en general.

A partir del análisis que realiza Georgiou (2012: 499-501) sobre la investigación en AICLE hemos identificado gran parte de los factores de éxito de esta metodología y los hemos integrado con otros factores que identifican otras fuentes. Para que resulte más inmediato los presentamos de forma esquemática a continuación:

- 1) La promoción de un bilingüismo aditivo, de la biculturalidad y de la interculturalidad.
- 2) El papel de la L1 en la promoción y el apoyo en el aprendizaje de la L2, lo cual da lugar a la creación de un ambiente seguro para los aprendices que inician a estudiar con el enfoque AICLE (Naves 2009).

- 3) El uso del *translanguaging* (Hornberger y Link 2012) en el que se permite el cambio de código, aunque es importante que la clase se realice en la L2 al menos en un 50% o más, poco después de sus primeras etapas de implementación.
- 4) El apoyo y la empatía de los profesores AICLE hacia los aprendices.
- 5) La formación de los profesores en la metodología AICLE para adquirir una competencia adecuada en lo referente a la enseñanza de la lengua y el contenido de una asignatura específica.
- 6) La utilización de un andamiaje (o *scaffolding*) que tiene en cuenta la gradualidad y la utilización de apoyos de carácter cognitivo.
- 7) La creación de materiales específicos, que se utilizan con otros ya publicados, para satisfacer las necesidades de un determinado grupo de estudiantes en un programa.
- 8) La continuidad del programa a lo largo del año académico para que los estudiantes se familiaricen con la lengua académica necesaria de cada asignatura, de manera que el estudiante rinda adecuadamente en las clases AICLE.
- 9) La utilización de un espacio específico paralelo dedicado a la LE, de manera que se vaya consolidando y ampliando lo aprendido y se atiendan los dos tipos de competencia señalados por Cummins (1979): CALP y BICS²⁰, lo cual proporciona beneficios²¹ evidentes.
- 10) La mayor motivación de los aprendices en el estudio de la L2 (Lorenzo 2014) y también la de los profesores, lo cual puede tener repercusiones en la calidad de la enseñanza (Dallinger *et al.* 2016).
- 11) La posibilidad de integrar el desarrollo de la L1 y la L2 apuntando a un desarrollo en la óptica de «Languages Across the Curriculum, a pan-curricular approach to language development which recognises the essentially linguistic nature of learning» (Lorenzo y Moore 2010: 34).
- 12) La posibilidad de mejorar la competencia lingüística de un mayor número de estudiantes que se hallan en la media. A este respecto, Dalton-Puffer (2011: 188)

²⁰ Cummins (1979) distingue entre habilidades comunicativas básicas o BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) y la competencia textual de carácter académico o CALP (*Cognitive academic language proficiency*). Para el desarrollo de la primera los aprendices necesitan entre 1 y 3 años, y para el de la segunda necesitan entre 5 y 7 años en el caso de que estos hayan adquirido la literacidad en su L1 previamente, o bien entre 7 y 10 años, si todavía no la han adquirido.

²¹ A este respecto, destacamos un estudio de Varkuti (2010: 76) en el que los estudiantes CLIL obtuvieron mejores resultados en tareas que requerían mayor esfuerzo cognitivo, hicieron gala de un léxico más amplio y sofisticado y demostraron mayor habilidad en la aplicación de reglas gramaticales, así como mayor confianza y conciencia en el uso de la lengua.

señala que «people with special language-learning aptitude may reach high proficiency levels via traditional foreign language classes, but CLIL significantly enhances the language skills of a broad group of students whose foreign language talents or interests are average (e.g., Mewald, 2007)».

- 13) Un aprendizaje más durable gracias al tipo de conexiones cerebrales que se crean mediante el aprendizaje que promueve este enfoque de enseñanza (Van de Craen 2016; Mondt *et al.* 2011).
- 14) El control de la calidad de la enseñanza impartida de varios modos, por ejemplo, en algunos estados como los Países Bajos existe una selección previa, pues sólo los estudiantes que tienen un alto rendimiento escolar suelen acceder a la instrucción AICLE y, por otro lado, los institutos en los que se implanta esta metodología obtienen una certificación mediante un control de calidad periódico:

This quality control system consists of regular reviews of schools on the basis of a standard that stipulates that at least 50% of the instructional hours are conducted in English. The subjects taught should be across the range of different fields (humanities, science, arts), the teachers should at least have a certified B2 proficiency level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), There should preferably be native speaker teachers involved in the program, and the language spoken by the teacher and the students among themselves must be English (Verspoor *et al.* 2015: 8).

- 15) La implicación y el apoyo de padres, colegas y administradores pueden ser de gran ayuda para que los profesores logren gestionar de forma adecuada las innovaciones introducidas mediante esta metodología.
- 16) Por último, la contribución a la prosperidad individual y colectiva y a la mejora de la cohesión social.

4.5.5. Interpretación de los resultados de la metodología AICLE

Para Georgiou (2012), después de una fase inicial de entusiasmo en la que la cuestión de los resultados se afrontó mediante informes anecdóticos, se ha pasado a otra fase en la que se dispone de una gran cantidad de datos sobre el aprendizaje AICLE que se refieren sobre todo a la enseñanza del inglés como L2.

En primer lugar, hay autores como Moore y Lorenzo (2015) que se refieren a una serie de investigaciones que han detectado repercusiones positivas en cuanto al contenido, la lengua, la cognición, la actitud, la interacción y la interculturalidad:

Results suggest, however, that the opposite could even be true: that bilingual education offers significant advantages on multiple levels, regarding not only content (e.g. Grandinetti, Langellotti, and Ting 2013) and language (e.g. Lorenzo and Moore 2010) but also factors such as cognition (e.g. Bialystok 2007), attitude (e.g. Lasagabaster and Sierra 2009), interaction (e.g. Moore 2011) and interculturality (e.g. Méndez García 2013) (Moore y Lorenzo 2015: 1).

Sin embargo, en cuanto al aprendizaje de contenidos, es de notar que los resultados no son definitivos, pues la mayor parte de estudios no muestran diferencias significativas entre los grupos AICLE y los tradicionales, pero sí que detectan mejores resultados en la competencia lingüística de los primeros como señala Pérez-Cañado: «Swedish CLIL on the outcomes reveal that the mother tongue and content knowledge are not threatened by dual-focused education, as the CLIL students perform as well as their monolingual peers. Languages (L2 and L3) are, however, positively affected, as the CLIL stream outstrips its traditional counterpart» (2012: 319-20).

Asimismo, en lo que respecta a la adquisición de contenidos, hay alguna investigación en el contexto AICLE austriaco que muestra resultados superiores (Dalton-Puffer 2011) y también en el español (Pérez-Cañado 2012: 330), lo cual puede estar relacionado con las diferencias en la implementación de los programas.

The compilation and meta-analysis of a substantial body of research in the area of content subject finds obstacles in that, in addition to the different CLIL models available, there are a number of different subjects being taught through CLIL and different local curricula and syllabi that define the content's learning outcomes (Georgiou 2012: 501).

Por lo que se refiere al aprendizaje lingüístico, hay estudios que evidencian que los programas AICLE promueven con mayor éxito la competencia en LE respecto a los programas tradicionales empezando por el estudio realizado por Lorenzo, Casal y Moore (2009) en las secciones andaluzas que constataron que en niveles superiores las producciones de los estudiantes AICLE se caracterizaban por un uso más maduro de la lengua:

The same proactive engagement with language is in evidence at the level of discourse pragmatics. CLIL learner L2 output features rhetorical moves and discourse patterns such as hedging and tentative language, hypothesising, impersonal structures and metaphorical grammar, typical of academic discourse but not addressed within primary or early secondary L2 syllabi. This suggests a considerable degree of positive transfer in the manipulation and maintenance of cohesion and coherence (2009: 427).

Asimismo, Dalton-Puffer nos recuerda que de los estudios realizados se deduce que los estudiantes AICLE obtienen mejores resultados en el dominio del léxico, en la competencia escrita y oral. En concreto, se constató su mayor competencia en algunos aspectos gramaticales como la sintaxis compleja; no obstante, respecto a otros aspectos gramaticales

de base no se observaron repercusiones notables, lo cual puede deberse a la oscilación horaria de los diferentes programas AICLE, en el sentido de que se hace necesaria una cierta exposición al input lingüístico antes de que se automaticen ciertos procesos morfosintácticos:

A note on morphosyntax should be added at this point: Although some studies showed that CLIL students outperformed their peers in some morphosyntactic components, such as sentence complexity, affixal inflection (Dalton-Puffer, 2007b, p. 281), or the use of placeholders, other properties, notably the use of null subjects, negation, and suppletive forms, seemed to remain unaffected (Martínez Adrián & Gutiérrez Mangado, 2009; Villarreal & García Mayo, 2009). Given the high variability of foreign language exposure between different CLIL programs, the critical amount of CLIL necessary to produce the automatization of low-level morphosyntactic processes remains an open question. (Dalton-Puffer 2011: 187).

En cuanto a otros estudios realizados en España (tanto en el País Vasco como en Cataluña) sobre el inglés como LE, se observa superioridad por parte de los alumnos AICLE en lo que respecta tanto a sus destrezas receptivas, como a las productivas en comparación con alumnos de su misma edad en contextos tradicionales e incluso cuando se les compara con alumnos de mayor edad (Lasagabaster 2008 cit. en Gallardo y Martínez 2013: 26). Aun así, los estudios refieren que los estudiantes AICLE presentan dificultades en el nivel morfosintáctico, por ejemplo, en el uso de determinantes, la posición de los adverbios, los dativos y en el orden de las palabras (Martínez y Gutiérrez 2015: 70). Esa misma observación se hacía en un trabajo anterior:

Las investigaciones llevadas a cabo en el País Vasco con alumnos de Secundaria en torno a aspectos fonéticos y morfosintácticos tampoco son concluyentes. En cuanto a los aspectos morfosintácticos (ver Martínez Adrián y Gutiérrez Mangado, 2009), se ha comprobado que los alumnos de AICLE, en comparación con los que no participan en programas AICLE, producen menos comodines 'is' (the boy is go). Sin embargo, hay otros aspectos morfosintácticos en los que no sobresalen, como puede ser la ausencia del sujeto (is a boy) y del objeto (he has read), aspectos en los que los alumnos de AICLE no resultan mejores que los alumnos tradicionales (Gallardo y Martínez 2013: 27).

Por su parte, Pérez-Cañado apunta no solo a la superioridad en destrezas receptivas sino también en otros aspectos como la fluidez, el dominio léxico y la complejidad sintáctica (2012: 329-30):

[...] The positive effect is felt on global communicative competence, on receptive skills, speaking (a greater fluency is displayed), morphology (with increased automatization and appropriacy of use being found), vocabulary (particularly technical and semi-technical terms), writing (fluency and lexical and syntactic complexity), creativity, risk-taking, and emotive/affective outcomes (learner motivation). Furthermore, students with average FL talents and interest have also been shown to benefit from CLIL instruction, so that this sort of program seems to make language learning more accessible to all types of achievers. However, pronunciation, syntax, writing (accuracy and discourse skills), informal and nontechnical language, and pragmatics remain largely unaffected, perhaps owing to an insufficient

focus on form in CLIL classrooms. Finally, content outcomes have been equally positive: CLIL learners possess the same amount of content knowledge as peers taught in the L1, sometimes even outstripping them.

Por otro lado, nos parece oportuno indicar que hay autores como Bruton (2011a) que critican muchas de las investigaciones que se han realizado hasta ahora sobre la metodología AICLE como el trabajo de Lorenzo, Casal y Moore (2009) y otros realizados en Hong Kong (Marsh, Hau y Kong 2000), en el País Vasco (Ruiz de Zarobe 2007; Alonso, Grisalena y Campo 2008), y en Finlandia (Seikula-Leino 2007), pues considera que los mejores resultados de CLIL podrían haberse debido a otras variables y no a la eficacia de la metodología. A este respecto, sobre la base de las críticas de Bruton, Verspoor y colaboradores comentan que «it is not clear whether the positive effects are actually the result of the CLIL approach or the selectivity of the programs. It seems that most of the programs are selective in the sense that the more academically talented students are more likely to choose or have access to CLIL programs» (2015: 5-6).

Lorenzo, Moore y Casal (2011) en respuesta a Bruton (2011) subrayaron que el bilingüismo es un fenómeno complejo que debería tratarse teniendo en cuenta la teoría de los sistemas dinámicos (DST) en la que los diseños tradicionales con pretest y posttest tienen poco valor ecológico, dado que no tienen en cuenta los numerosos factores que cambian e interactúan a lo largo del tiempo (Larsen-Freeman 2011). Respecto a esta última constatación, Verspoor y colaboradores (2015: 6) manifestaron que estaban de acuerdo con la visión de Lorenzo y colaboradores sobre el bilingüismo, sin embargo, consideraban que era necesario tener en cuenta toda una serie de factores, aunque también reconocieron que puede ser difícil evaluarlos.

Por tales razones, Verspoor y colaboradores (2015) realizaron una réplica del estudio de Lorenzo y colaboradores con una muestra menor de estudiantes, pero bastante consistente (pretest: 190; posttest: 142) en un estudio longitudinal de 3 años al principio de la escuela secundaria con estudiantes entre 12 y 14 años. Se procedió a la formación de 3 grupos de estudiantes: AICLE, normales y un grupo de control con estudiantes procedentes de varias zonas de los Países Bajos. Se trata de un estudio interesante en el que se realizaron tres recogidas de datos sea en el primer año, sea en el tercero y se tomaron las medidas necesarias para evitar las interferencias del nivel de competencia inicial y la auto-selección comparando los resultados entre los tres grupos y excluyendo algunos casos para lograr grupos homogéneos.

Para comprender mejor la envergadura del estudio, proporcionamos algunos datos cualitativos. Es importante tener en cuenta que en la condición AICLE la cantidad de horas de exposición a la L2 era de 15 h (de las que 5 se dedicaban a su estudio explícito), mientras que los otros 2 grupos tenían 2 horas de clases semanales de inglés L2. Por otro lado, es de notar que en la condición AICLE los profesores de las asignaturas no lingüísticas utilizaban el inglés el 80% del tiempo y se concentraban en el significado (sin proporcionar *feedback* correctivo explícito), mientras que los profesores de inglés L2 (casi siempre nativos) utilizaban la L2 el 100% del tiempo. En cambio, en los otros dos grupos (tradicional y control) el uso de la lengua inglesa variaba dependiendo de los profesores, pero se utilizaba bastante menos respecto al grupo AICLE.

Con una óptica basada en la teoría de los sistemas dinámicos, estos investigadores concluyen que, a la luz de los resultados, se puede decir que indudablemente los estudiantes AICLE obtuvieron mejores resultados que los del grupo tradicional y el de control. Sin embargo, no saben si fue por la mayor exposición a la lengua o por los principios que se hallan en la base de la metodología AICLE:

We assume the quality of input and quality of interaction are important. However, we cannot say whether the positive effects in English proficiency development are related to the greater amount of input or the CLIL principles in teaching that the bilinguals received. In this study, we have measured the effect of these factors with linear models, which assume predictable behavior; however, we need to realize that the role of these variables will most likely change over time and cannot be predicted exactly, as the different predictors such as scholastic aptitude in Year 1 and motivation in Year 3 suggest. Another thing to keep in mind is that a group study can only look at an “average” individual, who does not exist, and no single learner will match this average learner. A group study such as this one can show us general tendencies and possible factors that play a role, but it cannot predict how specific individuals will behave (p. 22).

En suma, se puede concluir diciendo que la educación bilingüe repercute positivamente en el desarrollo de la L2, aunque es preciso considerar que otros factores como la aptitud y la competencia inicial también influyen, por lo que suponen que en los programas tradicionales se podrían conseguir mejores resultados con mejor o mayor exposición a la L2 (p. 23).

Además, existe otro importante estudio que se ha realizado en el ámbito de la enseñanza secundaria en Alemania recientemente (Dallinger *et al.* 2016) para evaluar el nivel de inglés LE y el de contenido en la asignatura de Historia con una muestra de estudiantes considerable: 1806 estudiantes del 8º grado situados en condición AICLE y tradicional.

Se trata de un estudio de gran envergadura, realizado entre el otoño de 2012 y el verano de 2013, en el que se tuvieron en cuenta un amplio número de características de los

estudiantes, de las clases y de los profesores, de manera que se efectuó un análisis en varios niveles del que se desprende que los estudiantes AICLE obtuvieron mejores resultados en las pruebas de comprensión auditiva en inglés, pero no en las de competencia general valoradas mediante un C-test. Asimismo, en las pruebas de rendimiento de Historia los resultados eran similares entre las dos situaciones de aprendizaje, aunque hay que tener en cuenta que en la condición AICLE, los estudiantes dedicaban más tiempo al estudio de la Historia (3 horas semanales en lugar de 2), lo cual –según los autores– indica que los estudiantes AICLE necesitaban invertir más tiempo para alcanzar resultados equivalentes.

De todos modos, en la investigación se corroboró la suposición de que los profesores AICLE tienen un mayor entusiasmo que se concreta en el tiempo dedicado a la preparación de las clases, lo cual se refleja en la mayor calidad de las clases respecto a los profesores en la condición tradicional, aunque no se puede decir lo mismo de las clases de inglés en AICLE. En fin, a partir de los resultados obtenidos, los investigadores consideran que para evaluar el impacto que tiene la enseñanza de la historia con metodología AICLE, quizás sea necesario evaluar el conocimiento histórico de forma más amplia considerando otras habilidades, por lo cual concluyen que es necesario continuar investigando sobre la eficacia de esta metodología:

It is questionable, however, if additional English lessons would achieve the same effect since second language acquisition theories (Gass & Mackey, 2007; Krashen, 1985; Krashen & Terrell, 2000) suggest that CLIL provides ideal conditions to effectively learn a foreign language. Moreover, the present study showed a null-effect for History knowledge but a broader definition of historical learning might bring different results: other content subject-related skills might benefit from CLIL. Previous studies (e.g. Lamsfub-Schenk, 2008) showed that the abilities to consider and evaluate a historical event from multiple perspectives and to understand otherness could be especially well fostered by CLIL through its specific teaching methodology. Such research might support the theoretical expectation of positive transfer effects between language and content learning (Cummins, 1979, 1984; Heine, 2010; Surmont et al., 2014). Yet, if future studies do not find any CLIL advantages in other content subject-related or English skills, then the implementation of CLIL-programmes would have to be questioned (Dallinger et al. 2016: 30).

4.5.6. Puntos críticos en la metodología AICLE

La mayor parte de las críticas se refieren a su eficacia en conseguir buenos resultados en lengua y contenido del mismo modo que se consiguen en L1. Otros consideran que AICLE es un enfoque elitista²² que atrae estudiantes con características que determinan esos mejores

²² A este respecto, cabe señalar que a diferencia de otros tipos de educación bilingüe el enfoque AICLE es una iniciativa abierta a todo tipo de estudiantes, lo cual subraya su carácter democrático. No obstante, esto no impide que en ciertos contextos pueda existir una auto-selección de la demanda de plazas en institutos que ofrecen este tipo de educación bilingüe (condicionada por el nivel cultural y social de las familias). Por otro lado, es necesario indicar que la metodología AICLE se está difundiendo a vertientes educativas con menor solicitud cognitiva como es el caso de la educación profesional, por ejemplo, en países como Italia y los Países

resultados que las investigaciones detectan en los aprendices que estudian con metodología AICLE. Otros ponen en cuestión la correspondencia entre la realidad de los contextos AICLE con la imagen propuesta por sus defensores (Georgiou 2012: 502).

Asimismo, según Georgiou, es de notar que la rápida difusión de la metodología AICLE ha dado lugar a muchas malinterpretaciones, de manera que profesores, administradores y políticos intentaron ajustarla al propio contexto, y comprenderla e interpretarla teniendo en cuenta la propia formación o intentaron implementarla sin entrenamiento ni recursos adecuados:

[...] the term ‘CLIL’ is overstretched and the way it is sometimes misapplied or misinterpreted. These could possibly be growing pains similar to those created by the rapid spread of CLT which had also led to numerous misinterpretations of the approach as teachers, administrators, and policymakers tried to make it fit their own contexts, tried to understand and interpret the approach based on their own educational backgrounds, or tried to implement it without training or adequate resources (Gupta 2004). This is perhaps the time for a clear, simple definition of CLIL to be developed and for guidelines for implementation to be offered (Georgiou 2012: 502).

Como se aludía en el epígrafe anterior, de los resultados con los que se cuenta hasta ahora se desprende que los alumnos participantes en programas AICLE presentan problemas relacionados con algunos aspectos formales del lenguaje que se podrían mejorar si en las clases se prestase atención tanto al contenido como a la forma cuando se realizan tareas comunicativas en el aula, por ejemplo, si se diseñan y planifican tareas para solicitar la participación colaborativa de los estudiantes y si se utiliza la retroalimentación o *feedback* para la corrección (García Mayo 2009; Gallardo y Martínez 2013: 27). A este respecto, también Cammarata y Tedick (2012) recuerdan que las investigaciones apuntan a la necesidad de utilizar técnicas para focalizar los aspectos formales de la L2 que se aprende:

Drawing on classroom-based research, Lyster (2007) presented an excellent volume describing a “counterbalanced” approach that integrates content-based and form-focused instructional strategies. In the context of summarizing immersion research findings, he offers a rich repertoire of strategies for enhancing the language acquisition potential of CBI. Recommended strategies include language awareness tasks to focus students on noticing language forms (a critical first step before expecting them to produce the forms), content-based tasks, form-focused tasks, practice activities, and negotiating form through the provision of helpful corrective feedback, among other approaches to solving the language and content integration puzzle. The strategies described by Lyster (2007) should be used in the ways suggested by Gibbons (2002) and Cummins (1998) to ensure that the lesson flows from a focus on meaning (the whole, familiar) to a focus on form (part, unfamiliar) and back to a focus on meaning through language use. This approach ensures that the language forms are linked to their functions and

Bajos. En este último país, un estudio de Denman *et al.* (2013) señala los beneficios de la introducción de la educación bilingüe en este tipo de estudios tanto para los estudiantes como para los profesores: «Many teachers point out that they enjoy teaching *vmbo* (educación profesional bilingüe) students and are optimistic about future developments. Particularly important seems to be that bilingual *vmbo* gives *vmbo* students a chance and a challenge, and that students’ self-esteem and motivation may be increased [...]» (p. 298).

to the meaning-driven content instruction that defines the immersion classroom. During form-focused instruction, the teacher may provide explicit instruction, that is, instruction that includes rule explanation (DeKeyser, 1995; Norris & Ortega, 2001) when children are developmentally ready for it. All children benefit from “visible” or “explicit” pedagogies (...) (Cammarata y Tedick 2012: 265).

Otra cuestión delicada es la preparación de los profesores de las asignaturas no lingüísticas y su colaboración con los profesores de L2. En tal sentido, se han criticado las intervenciones didácticas de los primeros que en ocasiones siguen utilizando una metodología tradicional:

It is important to remember that CLIL is a joint venture and it involves two partners. If CLIL is to be successful in the long run, it has to be based on a fair partnership that must take full account of the needs and learning outcomes of the content area. Involving content specialists can potentially have a positive effect on classroom interaction in CLIL classes, which have been criticized for not promoting the dialogic, knowledge-constructing interactions expected of CLIL but instead creating classes with limited interaction and passive students (for example Dalton-Puffer 2007) (...) Sadly, this is usually not an effect of CLIL alone, but often it is merely the transfer of bad teaching to a new context. More active involvement of content specialists can assist in addressing such problems (Georgiou 2012: 502).

Además, conviene señalar que la implementación de los programas AICLE y la necesaria formación de los profesores (didáctica, lingüística, y psicológica) presenta una cierta complejidad. Por otro lado, es de notar que se prevén varias posibilidades (Pavesi *et al.* 2001: 119): un profesor de una materia que enseña en L2 sus contenidos o un profesor de L2 que puede enseñar una materia no lingüística, o bien la colaboración entre un profesor de L2 con un profesor de otra materia. Las diferentes opciones pueden ser válidas siempre y cuando los profesores sean conscientes de la complejidad de la labor que realizan y de la importancia de allanar el camino a los estudiantes. Para conseguirlo, es necesaria una buena programación didáctica, gradualidad y temporalización de los objetivos y conocimientos de gestión de dinámica de grupos para propiciar el aprendizaje cooperativo y la responsabilización de los aprendices. Objetivamente no es una tarea fácil, pero el desafío puede valer la pena.

Por último, el aspecto más delicado se refiere a la preparación de los profesores AICLE, dado que, al parecer, no siempre se lleva a cabo un control lingüístico exhaustivo de los profesores de las materias no lingüísticas, por ejemplo, en el sector universitario (Suárez 2005: 4). No obstante, es de notar que toda la literatura analizada hace referencia a la mayor motivación de los profesores que trabajan en el ámbito AICLE, lo cual puede tener consecuencias positivas a la hora de impulsar el aprendizaje y, por otro lado, promover modelos lingüísticos que se hallan más al alcance de los aprendices que no tienen por qué ser siempre el de un nativo.

4.6. El enfoque por tareas en AICLE

Indudablemente, la introducción de las tareas²³ en el ámbito de la enseñanza de asignaturas no lingüísticas como la Historia representa una estrategia que puede contribuir a la integración de lengua y contenido promoviendo el papel activo del estudiante, por lo que entes como el Consejo de Europa (2001) y la Junta de Andalucía (2006: 694) recomiendan la adopción de este enfoque en la implementación de AICLE. Por otro lado, existe una amplia literatura que promueve el uso de este enfoque en el ámbito de AICLE (Moore y Lorenzo 2015: 3).

En tal línea, se encuentran las tareas propuestas por Moore y Lorenzo (2015) para la enseñanza de asignaturas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Música, Tecnologías o Educación Física en el contexto AICLE de las Secciones bilingües andaluzas para inglés, francés y alemán como LE. Para explotar mejor esta metodología, Lorenzo propone un modelo dividido en tres fases: la pretarea, la tarea propiamente dicha y, por último, la postarea que constituye el momento para el *feedback*/evaluación.

En la pretarea se suscita la curiosidad de los aprendices, se proporcionan instrucciones y se enumeran los criterios de evaluación. Es un momento formativo en el que el profesor se asegura de que los aprendices se hallan conceptualmente preparados, para lo cual utiliza una serie de materiales y recursos variables. Desde un punto de vista lingüístico, sirve para proporcionar el léxico y las funciones lingüísticas necesarias:

Linguistically, pre-tasks primarily focus on key lexis although they may also involve modelling of target functions/notions. For example, if the task involved a debate, learners could first watch an authentic televised debate to sensitise them to turn-taking norms and the language of (dis)agreement. There is no set formula for the number or type of pre-task activities (Moore y Lorenzo 2015: 4).

La fase dedicada a la tarea propiamente dicha tiene como objetivo un resultado comunicativo (Ellis 2003: 8) y en el caso del contexto AICLE la tarea gira entorno a un contenido e implica su aprendizaje y la comunicación de conocimientos, habilidades y competencias relacionados con este. Ellis (2009: 224) sugirió que una tarea podía servir para proporcionar input ('input-providing'), por ejemplo, basada en la lectura o la audición, o bien dirigida a la elicitación de output ('output-prompting') en forma de solicitud de una producción oral o escrita; sin embargo, Moore y Lorenzo (2015) consideran que la tarea

²³ Cfr. § 2.7.1. para conocer la utilización de este enfoque en la enseñanza de L2.

debería proporcionar oportunidades para ofrecer nuevo input y, contemporáneamente, solicitar output (p. 4).

Las tareas pueden clasificarse como reales o pedagógicas y el tema de la conversación gira en torno al contenido y no sobre cualquier cosa. De esa manera, se superan las competencias básicas o BICS para desarrollar las competencias académicas o CALP:

Tasks may be classified as ‘real world’ or ‘pedagogic’ – compare making a video with writing an essay; but in CLIL classrooms the language will always be ‘real’ in the sense that learners are involved in learning the content rather than simply communicating about something for the purpose of communication itself. One of the differences between foreign language teaching and CLIL is that in the former the focus is generally on more basic survival and conversational language (aka Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) but CLIL classrooms feature a mix of BICS in group work, classroom discussion and so on, alongside content-specific academic language (aka Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)) which is perceived as fundamental if learners are to progress beyond lower levels (Cummins 1984) and which sits more comfortably in a content lesson (Moore y Lorenzo 2015: 4).

La fase de postarea da sentido a todo el proceso, pues sirve para proporcionar retroalimentación a los aprendices y evaluarlos. Asimismo, puede ser un momento de reflexión activo de los estudiantes que pueden autoevaluarse o evaluar su trabajo de grupo, lo cual puede tener una repercusión positiva, sea porque promueve el papel activo de los aprendices, sea porque consolida el trabajo de grupo y repercute en la autoestima de los aprendices que deberían acostumbrarse a autogestionarse.

Para terminar, recordemos que existe una banca de datos de la Junta de Andalucía con los materiales elaborados por el equipo de colaboradores dirigido por Lorenzo que dio lugar a una rica gama de materiales organizados en secuencias didácticas que fueron introducidos como material de apoyo para los cursos AICLE entre 2011–2013, que se hallan disponibles en línea en el sitio de la Junta de Andalucía desde 2012.

Las secuencias tenían un enfoque basado en el estudiante, en la solución de problemas (o *problem-solving*) y una pedagogía basada en el desarrollo de competencias. Desde un punto de vista organizativo, el equipo llegó a un acuerdo en la elaboración de materiales que se caracterizaban²⁴, entre otras cosas, por la división en subtareas, proporcionar material auténtico, el desarrollo de diferentes competencias y habilidades, fomentar las competencias

²⁴ A este respecto, Moore y Lorenzo especifican que los materiales necesitaban los siguientes requisitos: «be task-based, each containing 2–3 tasks with pre- and post-tasks; be student-centred and feature pair and group work; aim to develop both BICS and CALP; develop a variety of skills and competences in tandem with the content and language; provide a balance between input and output and a variety of text types and media; employ adapted authentic input; promote opportunities for talk, discussion and debate; be linked to local and/or regional concerns whenever possible; focus on functions, notions and genres rather than forms or structure; encourage self and peer assessment» (2015: 5-6).

lingüísticas básicas (BICS) y académicas (CALP), la cooperación, la corrección entre pares, etc. (Moore y Lorenzo 2015: 5-6).

Proporcionamos a continuación algunas observaciones evaluativas del enfoque por tareas. Respecto a los aspectos positivos, es de destacar la atención a todo lo que caracteriza el proceso comunicativo global. Se enfatiza la contextualización, lo cual lleva a una selección del vocabulario y de los exponentes lingüísticos necesarios para comunicarse en situaciones concretas de la vida real con un mayor interés por la fluidez respecto a la precisión. Se considera que el aprendizaje es un proceso interactivo como la comunicación en la vida real. Se produce gracias a la negociación entre los interlocutores a fin de “construir el significado”, de ahí que haya un interés por abarcar todos los ámbitos cubiertos por las cuatro destrezas y se tienda a la integración de las destrezas como sucede en la vida cotidiana. Además, para lograr un aprendizaje completo, se trabajan las cuatro sub-competencias de la competencia comunicativa: lingüística, sociolingüística, pragmática y estratégica.

Hay un gran interés por la dimensión afectiva. Es fundamental la motivación del estudiante y la creación de las condiciones necesarias para el aprendizaje individualizado. Por eso, se diseñan actividades que exijan la implicación del estudiante en el proceso. Por otro lado, los profesores se proponen atenuar factores como inhibición o ansia. A propósito de esto, se considera que el error es inherente al proceso de aprendizaje y debe ser tolerado en la justa medida. Además, se permite incluso un uso racional de la L1 de los estudiantes que abarca ciertas explicaciones o traducciones para lograr una mayor efectividad, es decir: los estudiantes se valen del *translanguaging* que es una especie de *code switching* institucionalizado.

Se presta atención a los aspectos psicológicos del aprendizaje desde un punto de vista cognitivo y se tienen en cuenta: la gradualidad de contenidos, la utilización de procesos deductivos e inductivos y, por último, la atención a los diferentes estilos cognitivos. En concreto, se diseñan actividades que son mucho más auténticas y significativas, por lo cual el estudiante siente que el aprendizaje de la L2 tiene mucho más sentido y se siente mucho más involucrado y, como consecuencia, el aprendizaje es mucho más exitoso comparado con el pasado.

Sin embargo, este enfoque también puede presentar aspectos negativos relacionados con el trabajo previo que el profesor debe efectuar, lo cual implica una programación y preparación superior respecto a un método tradicional, a menos que recurra a materiales predispuestos como los elaborados por Lorenzo y colaboradores, lo cual no será siempre

posible. Por ello, este tipo de enseñanza puede implicar una carga que el docente debe estar dispuesto a asumir y que, sin lugar a dudas, tiene que ver con su motivación intrínseca. Asimismo, el éxito de este método depende en buena parte del compromiso y la implicación de los estudiantes. Por eso, en caso de estudiantes poco colaboradores se encontrarían obstáculos para su eficacia.

Por otro lado, hay que decir que es un método basado en el proceso con un enfoque que prevé una puesta en juego del profesor en lo que respecta a su nivel de lengua pero también como persona real. Asimismo, el estudiante también se pone en juego como persona real, lo cual podría resultar más angustioso para estudiantes con un cierto tipo de personalidad. Además, hay que decir que algunos estudiantes acostumbrados a un aprendizaje tradicional²⁵ podrían percibir dificultades, porque podrían sentir menos certezas.

Respecto al rol del profesor y del alumno, la gestión de la clase es participativa. El profesor es organizador, guía, consejero y orienta su trabajo hacia la creación de un ambiente “facilitador” que sea positivo para el aprendizaje y adecuado para que el alumno tome conciencia de su responsabilidad. En fin, el profesor define los contenidos con la participación del grupo teniendo en cuenta sus necesidades comunicativas y organiza la clase con criterios de participación interactiva especialmente oral. Por tanto, los dos agentes del proceso son el profesor y los alumnos y para que funcione esta alianza debe crearse una situación de respeto y participación, a la vez que de responsabilidad. Es positivo que se potencie la divergencia de opiniones, por eso el profesor no se empeña en hacer prevalecer su autoridad y su opinión. También atiende a la motivación intrínseca de los aprendices y, a la vez, fomenta la autonomía y la espontaneidad, ya que se tienen en cuenta las experiencias y vivencias propias del sujeto en formación. Se invita al diálogo, a la cooperación y colaboración entre ambos. Todo esto permite el desarrollo profesional de los docentes y educativo de los alumnos.

En cuanto a los materiales, pueden ser complejos y variados, representativos de la realidad comunicativa. En la selección de los materiales se debe tener en cuenta una progresión: de

²⁵ En general, es necesario tener en cuenta la presencia de estilos cognitivos diferentes; por ejemplo, respecto al aprendizaje lingüístico, cabe señalar que hay aprendices (e incluso profesores) con una inteligencia analítica que podrían preferir las certezas de la enseñanza de la gramática y de la traducción, mientras que hay otros aprendices que la rechazan. Lo mismo se puede aplicar a un aprendizaje de contenidos de forma mnemónica opuesto a un aprendizaje más comunicativo y creativo en el que se proponen tareas en las que los conocimientos se han de insertar en situaciones comunicativas como, por ejemplo, la organización de una mesa redonda (tarea oral) o la escritura de una carta en primera persona desde el punto de vista de un protagonista histórico, o bien la redacción de un ensayo contraargumentativo (tarea escrita).

los menos complejos a los más complejos. Se justifica el recurso a todo tipo de ayudas para el diseño de actividades: dibujos, películas, uso de material real y auténtico, etc.

Respecto a las actividades, son interactivas, dado que la comunicación se basa en la interacción y supone el intercambio de información entre dos o más interlocutores, es decir, las actividades se fundamentan en la transmisión de contenido que sea de interés para quienes intervienen en la comunicación. Es tan importante la forma (procedimiento utilizado) como el contenido. Tienen como objetivo la realización de un producto concreto (tarea), por lo cual se requiere una funcionalidad y deben ser variadas como sucede en las situaciones comunicativas reales (riqueza) y motivadoras. Para conseguirlo se pueden incluir elementos lúdicos o un reto para el discente.

Asimismo, es importante que las tareas tengan un cierto grado de imprevisibilidad (Fernández 1999:18) para que la comunicación pueda ser más auténtica y se pongan en marcha los mecanismos de la interacción (reacción, cooperación, negociación, elección, coherencia, pertinencia).

Se puede concebir la organización del trabajo en unidades didácticas que tengan como objetivo la realización de una macro tarea (*Project work*) que dé sentido a una serie de actividades previas o micro tareas que se articulen para posibilitar una tarea final o macro tarea. En fin, el proyecto constituye la “arquitectura” que da sentido a todo el proceso en la misma óptica con la que los hablantes nativos interactúan en la realidad.

Es importante tener en cuenta que para que este tipo de enfoque tenga éxito es necesario negociar con los estudiantes no solo el tema y la envergadura del proyecto, sino también su organización intentando prever cuáles son los intereses y las necesidades del alumnado, lo cual implica que no siempre se obtendrán los resultados esperados, como por ejemplo, sucedió en una investigación realizada por Lasagabaster y López (2015: 55-6) en el ámbito de la enseñanza infantil que se refería al impacto del enfoque AICLE y el uso de la metodología tradicional respecto a la basada en el trabajo por proyectos (*Project work*) en la motivación:

CLIL may become an effective way to engage students in language learning. In addition to this, PW needs to keep children absorbed and teachers should highlight the projects' connections with real life. Teachers should work on how to design projects that will motivate students more, as merely implementing PW is not a panacea. The tasks to be carried out in class seem to have a great bearing on student motivation and a possible way to arouse more positive feelings could be by negotiating with students about the project to be carried out. This would foster student autonomy and help to bolster their intrinsic motivation. This negotiation process seems worth considering when it comes to further research in the relationship between CLIL and PW.

4.7. La integración de lengua e historia en los programas AICLE

Con el pasar del tiempo se ha verificado una ampliación del concepto de literacidad que inicialmente se concentraba en el desarrollo de la capacidad de leer y escribir –desde principios del siglo XX– concebida como una serie de habilidades complejas pero autónomas como en el modelo de Becker-Mrotzek’s (1997). En contra de esta visión autónoma de literacidad se desarrolla una concepción alternativa en el ámbito de los *New Literacy studies* (NLS) (Street 2003) en el que esta se concibe como una práctica social que sucede en determinados espacios sociales (por ejemplo, en la escuela se refiere a la literacidad escolar), que tienen que ver con la identidad relacionada con la posición que ocupan las personas, los valores, y las concepciones relacionados con aspectos de poder (Lorenzo y Dalton-Puffer 2016: 56). Por tal razón, la educación secundaria superior actual desempeña un papel importantísimo, pues ha de proporcionar una preparación más amplia en vistas a una biliteracidad que ayude a los aprendices en la prosecución de estudios o la inserción en el mundo del trabajo.

Asimismo, en la esfera cognitiva este concepto se ha ensanchado y ha llegado a abarcar no sólo la capacidad de leer y escribir, sino también otro conjunto de habilidades y conocimientos más generales. En el campo de la enseñanza se concibe la educación en función del desarrollo de varias literacidades que son necesarias, para que los ciudadanos puedan participar en una sociedad moderna y asegurar así su participación democrática. Es, por ello, que se habla de literacidad matemática, literaria, digital, histórica, etc.

En esta dirección se aborda hoy la cuestión de la competencia histórica en la enseñanza, lo cual comporta la posibilidad de establecer una serie de descriptores referidos a las habilidades lingüísticas necesarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia a partir del análisis de situaciones comunicativas que impliquen la historia en el ámbito escolar y social. En tal sentido, Beacco (2010) ha creado el constructo de “comunicación histórica” (Lorenzo y Dalton-Puffer 2016: 57) para conectar el conocimiento histórico con niveles de competencia lingüística del MCER, pero todavía no se han diseñado los descriptores lingüísticos pertinentes.

En el camino hacia el desarrollo de una *biliteracidad* histórica es importante explicitar un modelo de competencias y objetivos que capaciten al individuo al compromiso político y a la formación de opiniones como sucede en las líneas directrices de la enseñanza austriaca. Asimismo, para conseguir esto, se plantean una serie de métodos y procedimientos, de manera que los aprendices puedan ser capaces de elaborar sus ideas políticas en el registro

oral y escrito, visualmente o mediante los modernos medios de comunicación (Lorenzo y Dalton-Puffer 2016: 59).

Es importante que en los currículos se tenga en cuenta la importancia del estudio de los géneros, de la especificidad de los textos y de sus características léxico-gramaticales de las que los profesores de historia pueden normalmente tener un conocimiento implícito; no obstante, es necesario que estos profesores sean conscientes y expliciten sus características en clase para poder capacitar a sus estudiantes. De hecho, después de un examen de los currículos austriaco y español, Lorenzo y Dalton-Puffer (p. 60) concluyen que «the teaching and learning of history is strongly embodied in linguistic notions and categories», y eso puede llevar inevitablemente a un sesgo de forma bastante implícita.

En suma, la bilingüedad histórica encierra una gran potencialidad en la formación del individuo en ciernes por la posibilidad de entender los esquemas de contenido, las dinámicas interpersonales, las representaciones y el proceso hermenéutico de estos. Para ello, es necesario el estudio explícito de los géneros, sus funciones y sus características léxico-gramaticales en cada lengua.

Respecto a los géneros, es de notar la existencia de *macroestructuras* con características retóricas prototípicas (Van Dijk y Kintsch 1983: 52) que se han desarrollado en la escritura. Por ejemplo, existen fuentes primarias (crónicas, sagas, anales) y géneros académicos de carácter histórico (relato o recuento histórico, informe, ensayo, etc.). En el registro oral, también se pueden encontrar géneros si estos se conciben como una actividad gradual pautada orientada a un fin (Martin y Rose 2003, cit. en Lorenzo, Dalton-Puffer 2016: 62) como la conferencia, la presentación o protogéneros como el relato biográfico oral.

En este sentido, es de notar que en general, independientemente del contexto de aprendizaje (AICLE o tradicional) no se aborda de forma explícita cuáles son las características de cada una de las tipologías de géneros académicos existentes para la evaluación de los aprendices en Historia. Es más, cuando se les solicita un cierto tipo de producción, no se indica explícitamente cuál es la tipología que se ha de utilizar, lo cual puede despistar al estudiante (Morton 2010: 88) que se supone aprenderá solo. Por ejemplo, si se solicita un texto en el que hay que explicar algo, se les debería indicar que preparen un informe que suele ser un género para hacer descripciones generalizadas (Martin y Rose 2008). Por tal motivo, es primordial que los profesores de Historia en AICLE se planteen cuáles son los géneros necesarios y expliciten sus características, sobre todo teniendo en cuenta que las características de los géneros textuales pueden cambiar según las tradiciones

discursivas de cada lengua. Para su didáctica, siguiendo los trabajos de la escuela de investigadores de la “Sydney school” (Martin 1999, 2002; Rothery 1996) se aconseja un análisis de los componentes ideacional, interpersonal y textual²⁶ para cada situación comunicativa y un proceso de aprendizaje guiado en 3 fases:

(...) towards control and critical appreciation of genres through the stages of deconstruction, joint construction and independent construction. In the deconstruction stage, students’ awareness is raised of the purposes, stages and linguistic features of the genre. In the joint construction phase, students and teacher together build a representative example of the genre in question. Through this process, teacher and students are jointly building ‘field knowledge’, i.e. the relevant content that will be ‘packaged’ in the genre under construction. In the independent construction stage, students prepare their own examples of the genre. While this can be seen as a temporal, three stage process, Martin (1999: 127) points out that this instruction can begin at any point, depending on the needs of the student (Morton 2010: 84-5).

En cuanto a los aspectos cognitivos relacionados con la literacidad histórica, se puede señalar una serie de operaciones cognitivas discursivas (Lorenzo y Dalton-Puffer 2016: 62) como clasificar, contrastar o hacer hipótesis, por lo que es necesario explicitar las relaciones entre términos y conceptos y la propia posición personal respecto a tales conocimientos. En un intento por acercarse de forma más analítica a estas funciones cognitivas académicas, Dalton-Puffer (2013) indica siete: clasificar, definir, describir, evaluar, explicar, explorar e informar. En el proceso formativo los aprendices deberían reconocer estas funciones para ser conscientes de que constituyen un repertorio esencial en sus producciones.

Por lo que respecta a la lexicogramática, es importante que los aprendices tengan en cuenta que cada lengua utiliza una serie de estrategias para expresar las relaciones lógicas mediante conectores que organizan el discurso. Asimismo, se pueden indicar las circunstancias temporales mediante una subordinada explícita (finita) o implícita (no finita). También ocurre con la causalidad que puede expresarse de forma explícita mediante un conector causal, o bien de forma implícita o asindética mediante sustantivación, lo cual denota competencia por parte del locutor, aunque le exige un mayor esfuerzo²⁷ al lector (Halliday 1987: 77-8)

Otro aspecto importante se refiere al aprendizaje de un léxico específico con una terminología. En este sentido, son útiles los Glosarios y listas de palabras que suelen

²⁶ Siguiendo el modelo de la Lingüística Sistémica Funcional, en el registro de uso se indican tres variables que pueden tener repercusiones en los componentes ideacional, interpersonal y textual para cada situación comunicativa: campo (*field*), tenor (*tenor*) y modo (*mode*). El primero se refiere al tema del que se habla, el segundo, a la gente implicada y la relación que mantienen y el tercero, al papel que la lengua desempeña en la interacción y a qué forma toma (escrita, oral) (Ryshina-Pankova 2015: 56).

²⁷ Cfr. las características de la metáfora gramatical en § 3.6.1.

confeccionarse en las clases y materiales AICLE. En este sentido, es importante que los estudiantes sean conscientes de que la elección de las palabras en el discurso histórico es esencial y vehicula una visión del mundo o un punto de vista ideológico, por ejemplo, un sintagma como *fraude electoral* puede representar un acto de acusación hacia las autoridades al expresar indirectamente una relación causal.

También es de gran interés el desarrollo de la literacidad histórica, de forma que los docentes intenten respetar la gradualidad del proceso y diseñar actividades adecuadas para sostener al alumno a superar las dificultades con una enseñanza programada de soporte que en la literatura inglesa consultada suele designarse con términos como: *sheltering*, *adjusting*, *scaffolding* o *integrating* (Lorenzo y Dalton-Puffer 2016: 64). De esta manera, los profesores podrán acompañar de forma constructiva a sus alumnos durante el desarrollo de la literacidad histórica, a pesar de las dificultades iniciales que puedan presentar los estudiantes tanto en el plano oral como en el escrito en el uso de la lengua y de la lexicogramática.

Abordaremos ahora algunos aspectos que pueden ser de interés en lo que a la producción escrita se refiere. En primer lugar, desde un punto de vista cognitivo, es necesario tener en cuenta el desarrollo de la dimensión hermenéutica. En tal sentido, se ha visto que hasta la edad de 13 años los aprendices suelen ser capaces de mantener un registro de los acontecimientos históricos; entre 14 y 16 años son capaces de explicar causas complejas en la reconstrucción del pasado y, por último, entre 16 y 18 años pueden adoptar una posición personal respecto a un determinado acontecimiento y argumentar de forma crítica y proponer una interpretación personal. En suma, en el desarrollo de la literacidad histórica, hay que tener en cuenta que existen tres periodos que van de la capacidad de registrar, pasando por la de explicar hasta argumentar (Coffin 2004; 2006b), por lo cual se debería empezar por el relato o recuento histórico, pasar al informe hasta llegar al ensayo argumentativo:

Whereas in earlier years, students tend to write recount and account genres, in later years, they produce explanation and argument genres and are rarely asked to write narrative. By Year 12 (approximately 17 to 18 years of age), the expectation (reflected in assessment practices) is that successful students will primarily write argument genres (Coffin 2004: 269).

Por otro lado, conviene tener en cuenta el desarrollo de algunos aspectos lexicogramaticales que afectan a la expresión de la temporalidad, la sustantivación o la subordinación. Respecto al primero, es de notar que en la descripción de los acontecimientos pasados, así como en el estilo indirecto, entra en juego una compleja coordinación de

tiempos o *consecutio temporum* que puede fallar o que puede quedar simplificada cuando el estudiante evita el uso de algunos tiempos como el pluscuamperfecto de indicativo al hacer referencia a un pasado anterior a otro pasado (Lorenzo y Dalton-Puffer 2016: 70).

Asimismo, podemos recordar la importante función que desempeñan los procesos de sustantivación en el desarrollo del registro académico, que es típico de los textos escritos de carácter histórico que se caracterizan por una mayor densidad léxica, con un empaquetamiento de la información y mayor abstracción²⁸, lo cual supone una elaboración cognitiva superior para el lector en el proceso de interpretación. En vistas al desarrollo de esta capacidad, es importante que los docentes tengan en cuenta que los niños empiezan a utilizar el sintagma nominal a 10 años y a medida que crecen su uso se va potenciando, de manera que a los 13 años empiezan a experimentar la construcción de sintagmas nominales más complejos (p. 70).

Respecto al desarrollo de las subordinadas adverbiales, hay que considerar el importante papel que la expresión de la causa tiene en este tipo de contexto, pero además es oportuno promover toda una gama de circunstancias en la exposición de los acontecimientos históricos, que remiten al desarrollo de los diferentes tipos de subordinadas adverbiales. En este sentido, hay que tener en cuenta su evolución en el repertorio de los aprendices, que en general suelen aparecer siguiendo este orden: temporales, causales, consecutivas, finales, condicionales, condicionales contrafactuales²⁹ y, por último, concesivas. En fin, existe un desarrollo gradual de los diferentes tipos de subordinadas adverbiales que dan cuenta de la madurez sintáctica de los aprendices.

En suma, el panorama que se ha diseñado constituye una base que los profesores deben concebir como un modelo para secundar los progresos de los aprendices que de forma dinámica van consolidando la propia interlengua. A pesar de las dificultades iniciales, debidas al aumento en el procesamiento cognitivo (en términos de novedades referidas a datos, representaciones y lengua), los estudiantes podrán obtener un provecho gradual gracias al continuo uso de la lengua y al proceso de revisión que debería dar lugar a lo que se conoce como *uptake*, que tiene que ver con el nivel de conciencia o *awareness*. Según

²⁸ Cfr. § 3. 6.1. a propósito de las características de la metáfora gramatical.

²⁹ Las condicionales contrafactuales ocupan un nivel superior en la madurez sintáctica, dado que en estas el locutor se mueve en un campo de mayor abstracción, porque se realiza una especie de descentramiento cognitivo al expresar que no tiene experiencia ni con el evento de la principal, ni con el de la subordinada como se indica en los siguientes ejemplos: *Si tuviera dinero, iría a España ahora mismo* (referida al presente) o *Si hubiera tenido dinero, habría ido a España el año pasado* (para referirnos al pasado) (ejemplos sacados de Campos 1993: 162).

Allwright (1984), el término hace referencia a lo que los aprendices son capaces de reconocer que han aprendido después de una clase, aunque de forma más general puede referirse al *output* de los estudiantes después de recibir un *feedback* sobre una producción escrita, que puede configurarse como una producción escrita corregida o no (Ellis 2003: 352).

Por otro lado, como han demostrado Schoonen y colaboradores (2009: 83) en un estudio de gran envergadura con casi 400 estudiantes de Secundaria en los Países Bajos, existe una alta correlación (0.93) entre el desarrollo académico escrito entre la L1 y la L2. Por tal razón, conviene apuntar a la mutua transferencia y utilizar la L1 como base para desarrollar diferentes aspectos que se refieren, por un lado, a la exposición y presentación de la información (coherencia, cohesión), y al uso de la lengua; y por otro, al desarrollo de un pensamiento crítico:

[...] if the linguistic dimension of history writing were incorporated into the teaching and learning practices of secondary schooling, it might place students in a better position to develop the discursive means to identify and challenge “naturalized” causal accounts and produce alternative ones. This would respond to the problem (recognized in the educational literature) of students simply reproducing unreflectively versions of the past, even when they are incompatible with their own values and beliefs (von Borries, 1994; Wertsch, 1991). In addition, it would help develop thinking citizens who see as their task “not to master ‘the past’, but rigorously to lay bare the prejudices, ideological predilections and normative assumptions which a particular version of ‘the past’ articulates or implies” (Mitten & Wodak, 1997, p. 14) (Coffin 2004: 284-5).

4.8. La complejidad del discurso histórico en los programas AICLE

Una atención especial merecen los estudios que se ocupan de la complejidad en la producción escrita en los que se comparan los resultados de los estudiantes en modalidad AICLE con los situados en contexto tradicional o ELE.

En primer lugar, nos remitimos a una investigación longitudinal con 4 recogidas de datos (Gené-Gil *et al.* 2015) realizada durante tres años en la que se cubrían las dimensiones del constructo CAF³⁰ (Complejidad, Corrección y Fluidez) en la escritura de estudiantes de secundaria (entre 2º y 4º de ESO). Asimismo, se utilizaron una serie de medidas que apuntaban a la validez ecológica y a la equivalencia entre los grupos en el momento de inicio del estudio:

The contexts analysed herein (i.e. CLIL and FL) can be described as situations of foreign language acquisition with a limited amount of input (Sanchez 2014). By the time data collection started, both groups had received the same amount of hours of EFL (seven years of FL, adding to a total of approximately 735 hours). Both contexts followed a communicative approach, but the FL treatment put a greater emphasis on language forms and grammar. Writing did not receive any special treatment either

³⁰ Cfr. el capítulo 3, en especial § 3.1 y § 3.2.

in the CLIL or in the FL contexts under study, with most of the writing tasks being brief (half a page or shorter) and about general topics in the EFL context, whereas the CLIL compositions were more subject specific. The participants were not given personalised feedback on their writing tasks on a regular basis (Gené-Gil *et al.* 2015: 288).

En el análisis de los resultados se observa que: «Overall, significant differences in the longitudinal development of written CAF were found for the CLIL group, while the non-CLIL group attained significantly improved competence only in accuracy and in lexical complexity over time» (p. 291).

Por lo que se refiere a la complejidad sintáctica, se realizaron comparaciones entre los estudiantes AICLE y los tradicionales teniendo en cuenta las horas de exposición a la lengua y se constató que los estudiantes AICLE en la recogida de datos T2 (14 años), aunque eran más jóvenes, producían composiciones que presentaban mayor complejidad y fluidez respecto a las que realizaban los estudiantes tradicionales en las recogidas T3 y T4 a la edad de 15 y 16 años respectivamente:

In addition to within-group comparisons, written performance (i.e. scores) by CLIL and non-CLIL students was also contrasted by equating the number of hours of exposure (210 hours) to the target language (i.e. CLIL at T2, aged 14, vs. non-CLIL at T3, aged 15) and with increased exposure in favour of the non-CLIL group (i.e. CLIL at T2 vs. non-CLIL at T4, aged 16, after 210 and 315 hours of instruction, respectively). Overall, CLIL participants at T2, although they were younger, generally surpassed non-CLIL learners at both T3 and T4 in syntactic complexity and especially in fluency. This suggests that CLIL students at T2 tended to write texts that were more syntactically complex (i.e. with more subordinate clauses) and much more fluent than those produced by their non-CLIL counterparts at T3 and T4 (Gené-Gil *et al.* 2015: 295).

De los resultados de este estudio se deduce que existe una influencia positiva de la metodología AICLE en la competencia escrita, pues se han comparado momentos evolutivos diferentes teniendo en cuenta las horas de exposición a la lengua.

Respecto a la evaluación de la escritura académica, nos remitimos a la investigación realizada por Lorenzo y Rodríguez (2014) a partir del análisis de narraciones de carácter histórico en el contexto AICLE en 3 institutos del sur de España. En dicho estudio participaron 244 estudiantes de entre 13 y 17 años que habían estudiado inglés como LE en un sistema bilingüe durante un mínimo de 5 años. Los estudiantes se distribuían en 4 niveles entre 3º de ESO y 2º de Bachillerato.

Con el estudio se pretendía indagar: 1) ¿Cuáles son las estructuras de la competencia académica que cambian en los diferentes niveles de instrucción bilingüe?; 2) ¿De qué manera se diferencian la producción de esas estructuras en los diferentes niveles y edades? y 3)

¿Cómo interactúan en los contextos bilingües formales las estructuras de CALP (que habían sido operacionalizadas en función de la complejidad sintáctica y la cohesión léxica)?

En la citada investigación se les pidió a los estudiantes que realizaran una narración de carácter histórico de un acontecimiento que formaba parte del programa de Historia Contemporánea que habían estudiado precedentemente.

El análisis de los textos se realizó mediante una herramienta informática que considera una serie de medidas de complejidad sintáctica y léxica conocidas en la literatura (p. 67) en la que no nos extendemos con el objetivo de dedicar más tiempo al análisis de los resultados.

En cuanto a las preguntas de investigación, los resultados mostraron (p. 70):

- 1) claras diferencias en dos tipos de medidas: las relacionadas con las medidas de longitud (cláusulas y oraciones) y las relacionadas con las nominalizaciones complejas, lo cual sugiere un paralelismo entre los contextos bilingües y los niveles de competencia generales en otros contextos.
- 2) cambios continuos pero inestables de las estructuras de la competencia académica, con picos más altos que alcanzan significatividad en los niveles superiores. Asimismo, en los niveles iniciales no se muestra ningún tipo de evidencia de CALP.
- 3) mecanismos de cohesión léxica antes de que el desarrollo de la complejidad sintáctica alcance significatividad.

En fin, las producciones iniciales se caracterizan por «an amalgamated language, characterized by a lack of dependent clauses, t-units and coordinate phrases» y en los niveles más altos se va desarrollando la complejidad con un aumento de las unidades clausales y multiclausales y la subordinación. En cualquier caso, la sustantivación parece ser el mecanismo fundamental que indica el desarrollo del lenguaje académico. Respecto a la interfaz léxico-sintáctica, Lorenzo y Rodríguez (2014: 70) consideran que una vez que se ha consolidado el léxico (en el que se incluye el acceso a paquetes memorizados o *chunks*), se constata un desarrollo de la complejidad sintáctica:

The appearance of lexical growth in some dimensions, at early stages, is not matched by a parallel evolution of syntactic indices, which only blossoms, as indicated by statistical significance levels, during the final year. Notwithstanding the causes for these results (maturational levels, particular linguistic demands that may arise in that level because of disciplinary pressures), it seems clear that lexical complexity occurs before syntactic complexity. Lexicality seems to pave the way for advanced syntactic structures. It appears from the results that lexical clusters become richer with adjectives, adverbs and modifiers and, at a later stage, these clusters (perhaps prefabricated) become procedural. This would involve the idea of causality in the development of complex structures. Although in no way a definite conclusion from this data, it reminds us of the so-called bottleneck hypotheses in vogue as an overall account of bilingual growth. Slabakova (2008) uses this theory to hypothesise that semantics

grow before morphology, since cognitive resources process more meaningful lexical units before morphemes (Lorenzo y Rodríguez 2014: 70).

Como se puede apreciar, estas observaciones se hallan en línea con la importancia de la disponibilidad léxica (o *lexical retrieval*) para poder desarrollar la complejidad en la escritura. A este respecto, remitimos al lector a las investigaciones de Schoonen y colaboradores (2009) (cfr. también § 2.6.).

En otro estudio referido a la investigación de la escritura del inglés se nota cómo los estudiantes de 1^{er} año de Bachillerato en el ámbito de la asignatura de Ciencias Sociales producen textos escritos que se alejan poco de los orales, por lo cual las investigadoras deducen que es necesario que los profesores enseñen a los estudiantes las características de los registros: «We need to offer subject teachers linguistic support based on the study of the features of the registers in the curriculum, since many teachers are unaware of the role of language in their disciplines» (Llinares y Whittaker 2007: 90).

En un estudio posterior las mismas investigadoras comparan las producciones escritas de estudiantes diferentes en L2 y en L1. En el estudio participaron 4 grupos de estudiantes de Historia de 13 y 14 años, de 2 clases AICLE y 2 clases que estudiaban el mismo programa en español L1 en las mismas 2 escuelas estatales.

El análisis de los textos orales y escritos teniendo en cuenta las aportaciones de la Lingüística Sistémica Funcional es muy detallado e interesante. Nos detenemos aquí solo en las observaciones referidas al desarrollo sintáctico que se obtienen al comparar los textos en L2 y en L1:

Many CLIL students seem to have a limited repertoire of circumstances, almost always using time and place. These students express cause through clauses in both registers whereas L1 students tend to use circumstances for this logical relation, especially in the written register. This difference seem to be related to the ability to use nominalizations (Llinares y Whittaker 2010: 139).

A la pregunta del profesor: *¿Por qué creéis que se propagó tan rápidamente la peste negra?*, es significativa la diferente respuesta proporcionada por un estudiante AICLE y otro tradicional, pues respectivamente respondieron: *Por el hacinamiento* y *Because people are not clean*. Como se puede apreciar, mientras que el estudiante L1 responde con un sintagma preposicional que incluía un nombre abstracto, el estudiante AICLE utiliza una subordinada y léxico cotidiano. En este sentido, es de notar que algunos estudios (Eggins *et al.* 1993; Martin 1993; Veal y Coffin 1996) sobre la lengua que se utiliza en la historia han mostrado que «reasoning takes place within and not between clauses which indicates that the L1

student's answer represents the language of written history while the CLIL student's does not» (p. 139). Pero, además, verosímilmente, la actuación del estudiante L1 puede ser índice de una mayor madurez sintáctica respecto al estudiante AICLE de inglés L2, lo cual lleva a las autoras a constatar más adelante que los estudiantes AICLE estaban empezando a desarrollar el registro académico en esa disciplina.

Aparte de la complejidad lexicogramatical, otras investigaciones han analizado también la organización y la cohesión textual, por ejemplo, la de Jexeflicker y Dalton-Puffer (2010), realizada en dos institutos técnicos de Austria con grupos AICLE y grupos tradicionales que estudiaban inglés como LE. En el citado estudio los estudiantes realizaron una tarea de escritura bastante libre. Al analizar los resultados se evidencia un nivel superior de los estudiantes AICLE con mayor variedad del léxico, corrección y competencia pragmática. No obstante, al hacer un análisis más concienzudo de los textos, se constata que, por lo que respecta a la organización y la estructura, las diferencias entre los grupos AICLE y los tradicionales eran menores, por lo que las autoras afirman que «on the whole, these skills were not very well developed» (Jexeflicker y Dalton-Puffer 2010: 182).

Por último, hacemos alusión a un estudio longitudinal (Whittaker *et al.* 2011) de estudiantes AICLE en dos institutos de Madrid que participaron en la investigación entre los 12 y los 16 años. Se recogieron textos durante 4 años en la clase de Historia. Los resultados mostraron que se producía un desarrollo hacia el registro académico necesario para lograr un escrito con éxito en las disciplinas escolares por lo que se refiere a la coherencia, lo cual se concretaba en una evolución del grupo nominal. En este sentido, las autoras hacen referencia a tres modalidades: la introducción de nuevos participantes en el discurso (*presenting*); la mención de participantes ya conocidos (*presuming*) y la comparación de entidades discursivas. La tendencia evolutiva muestra que los aprendices tienden a alejarse de la primera estrategia, lo cual da lugar a una modalidad discursiva que se aleja de una presentación en forma de lista (horizontal) y va hacia una presentación del tópico caracterizado por una mayor profundidad.

The results show a slight drop in the nominal groups used for presenting and, especially, an increase in the use of presuming in the last two years. This indicates that the students are progressively introducing fewer participants, while providing more information about them. Text construction is then moving away from a simple listing of topics, a horizontal method of development, to greater depth of treatment of a topic. The figure also shows very limited use of comparison of discourse entities, which remains fairly unchanged throughout the four years, although the curriculum encouraged students to reflect on historical periods in relation to the present (Whittaker *et al.* 2011: 354).

Por otro lado, respecto a la mención de participantes ya conocidos se observa una evolución, dado que los aprendices se valen de otras estrategias textuales en lugar de palabras gramaticales, lo cual tiene repercusiones cualitativas en las estrategias de cohesión: «The students also tended to use nominal groups other than pronouns for presuming reference [...], thus turning to more sophisticated referring devices, rather than relying on function words. Regarding miscues, the data show some improvement in the last two years [...]» (pp. 354-5). Para ello, se pueden comparar los siguientes fragmentos escritos por el mismo estudiante:

Frag. 1: 1^{er} año, edad 12-3

They (MISS) were polyteistics, [sic] They (MISS) live near rivers to bad arid lands.

Frag. 2: 4^o año, edad 15-6

Word War One started because of the assassination [sic] of Achduke Franz Ferdinad [sic] mainly ... during the war England made a blockade ... (p. 355)

En suma, los estudios consultados sobre el desarrollo de la escritura en el contexto AICLE son de tres tipos: comparación de estudiantes AICLE con grupos tradicionales del mismo nivel, comparación de varios niveles (grados escolares) de estudiantes AICLE entre ellos, o bien estudios longitudinales de grupos AICLE. En general, los datos subrayan los mejores resultados en la condición AICLE. Asimismo, la evolución hacia la escritura académica se halla en sintonía con los estilos sinópticos descritos en el seno de la Lingüística Sistémica Funcional, es decir, se caracterizan por la difusión de los procesos de sustantivación y metáfora gramatical. No obstante, es de notar que, como suele ocurrir en otros contextos, las producciones escritas pueden presentar deficiencias en lo que respecta a la distinción entre registros y a la cohesión (sobre todo en niveles iniciales) que se van superando en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, es oportuno considerar la repercusión en la producción escrita de la familiaridad de los estudiantes con el tópico, el género y el tipo de tarea, dado que puede desempeñar un papel importante en el modo en que los aprendices distribuyen sus recursos atencionales mientras componen:

Familiarity of topic, genre, and task type should enable writers to choose ideas easily from long-term memory which, in turn, should result in less working memory capacity being used on planning and translating. At the same time, it can be assumed that when working memory space is freed up because a topic is familiar, writers could retrieve linguistic resources more easily to meet the demands of the assigned task (Ruiz-Funes 2014: 169).

Por último, cabe señalar que los temas históricos pueden configurarse como temas complejos adecuados para el desarrollo de la complejidad lingüística. En este sentido, es digna de mención la contribución de Ryshina-Pankova que sostiene que

[a]lthough complex themes are not the only factor in successfully organizing written discourse, analysis demonstrates that they are powerful instruments for creating coherent and cohesive texts (...) lexically complex themes organize texts consistently around ideational elements that function as communicatively crucial points of departure in a particular move; in turn, this can be further elaborated or developed in rhemes. At the same time, employing longer themes is a cohesion strategy. Through thematization of subordinate clauses and extended noun phrases writers can connect previous discourse with the following, thereby producing a logically tighter line of reasoning (Ryshina-Pankova 2006: 180).

4.9. Conclusiones

En este capítulo hemos examinado el origen de los sistemas de inmersión actuales y las diferencias entre los sistemas con énfasis en el contenido (CBI) y los sistemas con énfasis en el contenido y en la lengua (AICLE). A partir de un análisis de la literatura, hemos llegado a la conclusión de que en ambos existen un continuo según el énfasis esté más hacia la lengua o el contenido y otra serie de factores, por lo cual aunque existen diferencias teóricas, ambos enfoques se acercan en la práctica. Por tales razones, el etiquetamiento de un programa con el término AICLE (o CLIL), actualmente de moda, debe achacarse al mayor éxito que este ha tenido en Europa, lo cual ha comportado su consideración actual como una macrocategoría o *umbrella term* (Dalton-Puffer *et al.* 2013).

No obstante, es importante considerar cuáles son las características esenciales y cuáles son las accidentales, pues eso permite la configuración de un modelo que aunque se presente difícil de alcanzar, representa una guía que permite, por un lado, que el modelo no degenera y, por otro, que se aprenda de las experiencias y buenas prácticas que se han realizado en otros contextos, porque, como considera Cenoz (2015), el verdadero desafío consiste en la integración de las lenguas en los aprendices, sobre todo en un momento histórico como el actual en el que una gran parte de la humanidad se está desplazando por diferentes razones a otras zonas del mundo dando lugar a sociedades complejas que se mueven hacia el multilingüismo y el multiculturalismo.

Otro aspecto importante es que el bilingüismo y el multilingüismo es hoy una opción que es apoyada desde un punto de vista institucional con una serie de medidas en el contexto nacional y europeo, pero también es una característica de la mayor parte de los países europeos en los que tradicionalmente se hablan varias lenguas. Se advierte, así, un empuje desde arriba (instituciones) y también otro desde abajo (mayor interés general) por el

aprendizaje lingüístico y plurilingüístico, lo cual representa un cambio radical que puede tener consecuencias en la consolidación de la identidad individual y social del ciudadano europeo cuyo rasgo común es la diversidad lingüística (Lorenzo 2005: 2).

En este sentido, la enseñanza de la historia en los programas AICLE es una estrategia ganadora por varias razones. Desde el punto de vista lingüístico, promueve el desarrollo del registro académico y la distinción entre géneros y registros con sus características lexicogramaticales en las lenguas involucradas, pero también contribuye al desarrollo de una serie de funciones cognitivas que están en la base de la interdependencia entre lengua y cognición. Asimismo, el recurso a la Historia en la escritura permite atenuar la carga de la memoria de trabajo (Ruiz-Funes 2014: 169) y ayuda a mobilitar y aprender un léxico rico y variado, lo cual mejorará la “disponibilidad léxica”. De esa manera, se abre el camino hacia la complejidad en la producción escrita al atenuarse la carga cognitiva y se promueve el aprendizaje incidental (Lorenzo y Moor 2010; Moor y Lorenzo 2015) en actividades paralelas mientras los aprendices están involucrados en la “producción de significado”.

Desde un punto de vista del contenido, es de notar el “giro lingüístico” que ha experimentado el estudio de la historia en el que se reconoce que el uso de la lengua no es inocente y encapsula una toma de posición (Lorenzo y Dalton-Puffer 2016; Lorenzo 2017). En tal sentido, la promoción de su estudio en los programas AICLE puede contribuir al pensamiento crítico y a luchar contra los prejuicios, las predilecciones ideológicas y las suposiciones que una determinada visión del pasado implica (Coffin 2004: 285) gracias a la mediación de la L2. Asimismo, si queremos utilizar las palabras de Lorenzo y Dalton-Puffer (2016: 72), la biliteracidad histórica es una estrategia para desarrollar la *otredad* pues elevarse por encima de las fronteras de la propia lengua, puede ayudarnos a experimentar otras versiones, lo cual puede contribuir al desarrollo de una identidad múltiple.

Por último, no cabe duda de que el desarrollo de AICLE y toda la investigación que está generando, incluidas sus críticas, es muy positivo porque contribuye a ensanchar el campo y a una mayor reflexión en el plano teórico y en el práctico, lo cual es beneficioso para su supervivencia y mejora y, a largo plazo, podría repercutir en la calidad de la enseñanza tradicional, dado que, desgraciadamente, no será siempre posible activar programas bilingües en todos los contextos.

CAPITULO 5

Estudio empírico sobre el estudio de la complejidad sintáctica en las producciones escritas de carácter académico de estudiantes de español L2

5.1. Metodología de la investigación

El siguiente capítulo presenta los métodos y procedimientos que se han utilizado para llevar a cabo esta investigación. Se trata de un estudio descriptivo con medidas repetidas¹ en el que hemos explorado la complejidad sintáctica mediante un test de nivel gramatical y el análisis pormenorizado de narraciones de carácter histórico para cuyo análisis nos hemos valido de 18 parámetros y 16 índices en los que se concretan los constructos teóricos de complejidad, fluidez y corrección. En lo referente al constructo de complejidad, en esta investigación nos ocuparemos solo del análisis de la complejidad sintáctica y morfológica. Para ello, hemos tenido en cuenta varias dimensiones o sub-constructos que hacen referencia a diferentes niveles de complejidad.

5.1.1. Diseño de la investigación

En primer lugar, es necesario indicar que los datos recogidos en esta investigación se refieren al a.a. 2014-2015 en el que todavía no se había producido una difusión completa de AICLE en la enseñanza reglada pública italiana en el caso del español LE. Por tal razón, se optó por una investigación en un contexto escolar que ofrecía la posibilidad de realizar el seguimiento de estudiantes de un mismo nivel en dos condiciones: tradicional (o ELE) y bilingüe en semi-inmersión con la enseñanza de la Historia en lengua española durante los años de Bachillerato.

En este contexto decidimos centrarnos en el análisis de la complejidad sintáctica en escritos de carácter histórico de estudiantes de español L2 que cursaban el 4º año de Liceo Lingüístico (18 años de edad), para lo cual decidimos plantear un trabajo exploratorio de

¹ La utilización de al menos dos recogidas de datos nos pareció oportuna, sobre todo considerando cuanto investigadores precedentes en el campo de la escritura notaron respecto a la estabilidad de la longitud de la unidad t. En esta línea Witte (1983) haciendo referencia a investigaciones precedentes de Witte y Davies (1979, 1980) sostiene que “as an *individual* trait, main T-unit length may stabilize only after writers have gained writing experience through repeated practice of their writing skills”, por lo cual el citado autor sugiere que en la investigación sobre la escritura es necesario asegurarse de la estabilidad de la longitud de la unidad t en los grupos antes de poder empezar a realizar una investigación sobre la eficacia de una metodología, porque si no, los resultados pueden ser engañosos y animar a los profesores a tomar decisiones “on the basis of inaccurate or inadequate information” (1983: 176).

carácter descriptivo basado en la observación de clases y la recogida de datos en un diseño de investigación caracterizado por dos mediciones en forma de pretest y postest (medidas repetidas) con dos objetivos principales. Por un lado, pretendíamos comprobar si había una estabilidad en el proceso de medición, y cuantificar una posible evolución o maduración de los aprendices en el proceso de aprendizaje de la fase de pretest (T1) a la de postest (T2). Por otro lado, nuestro objetivo era cotejar las diferencias cuantitativas y cualitativas por lo que respecta a la sintaxis compleja en la escritura académica en dos situaciones diferentes de aprendizaje, a saber: bilingüe y ELE.

5.1.2. Preguntas de investigación

En la fase inicial en la que se fraguaba el proyecto, las tres preguntas principales de investigación eran las siguientes:

- 1- ¿Cuáles son las características de un estadio de mayor complejidad sintáctica?
- 2- ¿Cuáles son los efectos de la situación de enseñanza bilingüe en cuanto al aprendizaje del español?
- 3- ¿Cómo se comportan estos diferentes grupos en relación al constructo CAF?

Por otro lado, dentro del ámbito de la primera pregunta queríamos recoger datos para responder a las siguientes sub-preguntas:

- 4- ¿Cuáles son las construcciones que presentan mayores dificultades para los estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias utilizadas?
- 5- ¿Cómo se podría fomentar la conciencia (ing. *awareness*) de la complejidad sintáctica y favorecerla, por ejemplo, en lo que respecta a la incrustación sintáctica o al desarrollo de los procesos de sustantivación mediante estrategias y materiales adecuados?
- 6- ¿Cómo puede integrarse el estudio de la sintaxis explícita con la implícita?

Y en relación a la segunda pregunta de investigación sobre la situación de bilingüismo escolar, se presentaban otras sub-preguntas:

- 7- ¿De qué manera puede influir la enseñanza de la historia (metodología AICLE) en la complejidad sintáctica de las producciones escritas de carácter académico de los estudiantes?
- 8- ¿Cómo influye la naturaleza de la tarea en la producción de los aprendices?
- 9- ¿Cómo puede influir la selección previa del sistema de escolarización en los resultados finales?

Intentaremos dar una respuesta a estas preguntas en el último capítulo de esta tesis a la luz de los resultados aportados por esta investigación.

5.1.3. Hipótesis de investigación

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, la hipótesis de investigación de nuestro estudio es que los estudiantes en semi-inmersión (con la enseñanza de la Historia en español), en lo que respecta a la escritura académica presentarían una mayor complejidad sintáctica, gracias al mayor contacto con la lengua (cantidad del input) y a la enseñanza de profesores españoles nativos (calidad del input), lo cual debería tener repercusiones en un mayor repertorio léxico (contexto histórico) y en una mayor interacción de la memoria explícita (o narrativa) y la memoria procedimental en L2 y, por consiguiente, estarían más capacitados para realizar la tarea que consistía en una redacción de carácter histórico.

En lo referente a la interfaz entre los niveles semántico y sintáctico, consideramos que, si los aprendices, situados en la condición de bilingüismo, alcanzaban un mayor dominio del léxico, podrían hacer gala de una mayor complejidad sintáctica a causa del menor esfuerzo de elaboración cognitiva debido a la mayor disponibilidad léxica, lo cual se debería manifestar en la expresión escrita académica (CALP) de forma cualitativa y cuantitativa en los índices que hacen referencia a los constructos de complejidad sintáctica y morfológica, fluidez y corrección con una mayor calidad y eficacia comunicativa de sus producciones escritas.

En concreto, preveíamos una mayor cantidad y variedad de cláusulas subordinadas, mayor longitud de las unidades-t y de las cláusulas, mayor subordinación implícita, menor tendencia a la coordinación, mayor uso de tiempos del pasado y un uso más ágil de la *consecutio temporum* (complejidad morfosintáctica). Además, las redacciones deberían presentar mayor riqueza léxica, mayor uso y complejidad (más elementos) de las expresiones formulaicas (complejidad léxica). Asimismo, las redacciones de los estudiantes deberían ser más fluidas y cercanas a las nativas con mayor longitud de los textos, menos repeticiones y redundancias y una mayor cohesión (fluidez). Por último, los textos deberían presentar menos errores desde el punto de vista ortográfico, léxico y morfosintáctico (corrección).

En la práctica, el primer objetivo de este trabajo de investigación era la recogida y análisis de un *corpus* de textos escritos de estudiantes de español L2 que serían evaluados de forma cuantitativa respecto a una serie de índices. En concreto, nos interesaba saber si existían diferencias significativas en lo referente al dominio de la sintaxis compleja entre estudiantes

que utilizaban la enseñanza de la historia en L2 (condición bilingüe) y una metodología tradicional (ELE).

5.1.4. Descripción del contexto

Se hace necesaria la descripción detallada del contexto de estudios para comprender la situación de aprendizaje y los factores que pueden influir en el nivel lingüístico de los grupos analizados en cuanto a la lengua española se refiere. A este respecto, es de notar que los alumnos cursaban el 12º curso en el sistema escolar italiano.

Para situar mejor el contexto de estudios, en primer lugar, conviene hacer una descripción general del funcionamiento de la enseñanza en Italia en la que la primaria ocupa los cinco primeros años de escolarización (del 1º al 5º grado). A continuación, se halla la enseñanza secundaria inferior (del 6º al 8º grado) y, por último, está la secundaria de segundo grado en la que se inserta el Bachillerato (del 9º al 13º grado), lo cual significa que la escuela italiana dura un año más que la escuela en otros países europeos como España. Por otro lado, entre la secundaria de primer grado y la de segundo grado, es obligatorio el examen de *Terza Media*. Asimismo, los estudios secundarios culminan con un examen estatal que es necesario para obtener el título de Bachillerato llamado *Esame di Maturità*.

Tabla 5.1: Sistema italiano de escolarización

Niveles	Currículo
Primaria	1º, 2º, 3º, 4º, 5º
Secundaria de 1º grado	6º, 7º, 8º
	<i>Esame di Terza Media</i>
Secundaria de 2º grado	9º, 10º, 11º, 12º, 13º
	<i>Esame di Maturità</i>

Pasemos ahora a la enseñanza del español L2 durante la escuela secundaria de primer grado en Italia. Cuando se opta por el estudio del español en ese nivel escolar, se realizan 2 horas de clase semanales durante un total de 30 semanas al año, lo cual implica que los aprendices en esta etapa tienen unas 180 horas de clases.

Tabla 5.2: Horas de estudio de ELE en la Escuela Secundaria de primer grado

	Semanas	horas/semana	Total
1ª Media	30	2	60
2ª Media	30	2	60
3ª Media	30	2	60
Total			180

Por lo que respecta al nivel lingüístico, es de notar que los estudiantes deberían llegar a un nivel mínimo de A1 según el MCER en el examen estatal de *Terza media*, aunque a menudo los estudiantes italófonos suelen alcanzar un nivel superior en las destrezas de comprensión lectora y auditiva.

A continuación, nos ocuparemos del proceso de acceso a los estudios en el instituto en el que hemos realizado esta investigación, es decir, el Liceo Virgilio de Roma donde existen varias posibilidades para el Bachillerato. Entre estas hemos optado por centrarnos en el Bachillerato lingüístico en el que los estudiantes deben estudiar tres lenguas extranjeras en cualquiera de las secciones lingüísticas² existentes.

A este respecto, es de notar que en el ámbito de este instituto los 4 grupos que estudian español de los que nos hemos ocupado en esta investigación se hallan situados en 2 condiciones: bilingüismo y ELE. En concreto, los grupos 1 y 2 estudian el español en contexto bilingüe y pertenecen a la sección denominada *Linguistico internazionale spagnolo*. Por otro lado, los grupos 3 y 4 estudian español como LE con una diferencia en el currículo general de estudios, dado que el grupo 3 pertenece a la sección bilingüe francesa denominada *Linguistico internazionale francese* en la que se estudia francés en modalidad bilingüe, mientras que el grupo 4 estudia todas las lenguas extranjeras de forma tradicional, es decir, como LE, incluido el español.

Tabla 5.3: Secciones del Liceo Virgilio de 4 grupos de español analizados

Participantes	AICLE	ELE
Grupo 1	<i>Internazionale</i>	
Grupo 2	<i>Spagnolo</i>	
Grupo 3		<i>Internazionale Francese</i>
Grupo 4		Tradicional

² cfr. el apéndice final para obtener más detalles sobre el currículo de estudios de estas tres secciones del Liceo Virgilio de Roma.

La descripción de este panorama es imprescindible para nuestro estudio, dado que hace referencia no solo a una diferente cantidad y organización de las horas de estudio dedicadas a la LE, sino también a un diferente proceso de acceso a cada situación de aprendizaje, lo cual puede tener una repercusión en el nivel lingüístico de los grupos y en el ritmo de trabajo teniendo en cuenta algunas variables que indicaremos a continuación, como por ejemplo, en el caso de algunos estudiantes, el estudio previo de la lengua española en la escuela media de primer grado.

En cuanto al *Internazionale spagnolo* (grupos 1 y 2), cabe añadir que el acceso a estos estudios puede estar condicionado por una serie de factores. En caso de que el número de solicitudes sea superior a la oferta (alrededor de 60 puestos anuales), se confeccionan unas listas de entrada con una puntuación que se obtiene mediante una serie de criterios de selección como: residencia en la zona del instituto, conocimiento previo de la lengua española, un padre/madre nativo-a, un hermano matriculado previamente en el centro y el expediente académico, lo cual de alguna manera influye en la selección, dado que algunos estudiantes pueden tener mayores capacidades cognitivas, un conocimiento previo del español o incluso un contacto constante con la lengua fuera del entorno escolar. Las mismas condiciones de acceso valen para los estudiantes que solicitan el *Linguistico internazionale francese*, pero naturalmente referidas a la lengua francesa. Todo ello puede dar lugar a desequilibrios iniciales en los grupos (desde un punto de vista lingüístico y/o cognitivo) y, por ello, su grado de homogeneidad respecto al conocimiento de la lengua española suele variar.

Por otro lado, es de notar que en los otros grupos también puede haber estudiantes que han estudiado español en la escuela secundaria de primer grado, aunque en menor medida. De forma aproximada, teniendo en cuenta informaciones de los profesores que enseñaban en estos cursos durante nuestro estudio, se puede estimar que un porcentaje bastante alto (80%) de los estudiantes situados en los grupos de *Liceo internazionale spagnolo* (grupos 1 y 2) pueden haber estudiado español antes, mientras que en los otros grupos el porcentaje suele ser inferior.

En cualquier caso, la enseñanza del español en todos los cursos (bilingües o ELE) empieza obligatoriamente desde cero, aunque naturalmente el ritmo y la calidad de la programación puede cambiar bastante en función de los factores a los que aludíamos y otras características de los grupos, como las variables individuales (motivación, aptitud, etc.), socioculturales o relativas a la dinámica de cada grupo.

Respecto a las horas de estudio y a la organización del trabajo, hay diferencias importantes. Los grupos estudian la lengua de forma diferente, de manera que el total de horas suele repartirse entre las horas dedicadas a la lengua y a la literatura españolas (en todos los grupos) y, además, a la Geografía y a la Historia³ (en el caso de los grupos 1 y 2). Estas asignaturas de contenido suelen realizarse en español al 100% en los grupos 1 y 2 con profesores nativos, mientras que en los grupos 3 y 4 suelen realizarse en español, aunque puede haber momentos en los que se advierte el uso de la L1 (o *code-switching*) por parte del profesor y/o de los aprendices. Para que se tenga un panorama de la distribución de las horas a lo largo del currículo en estos diferentes grupos proponemos el siguiente esquema global⁴:

Tabla 5.4: Horas de las asignaturas realizadas en español durante el Bachillerato por grupos

	Grupo 1 / Grupo 2			Grupo 3		Grupo 4	
cursos	Lengua	Literatura	*Geografía/Historia	Lengua	Literatura	Lengua	Literatura
1º liceo	210					99	
2ª liceo	140		33			99	
3º liceo		132	66	165		99	33
4º liceo		132	66	99	66	66	66
5º liceo		132	66	33	132	33	99
Total	350	396	231	297	198	396	198

Todos los estudiantes de que nos ocupamos a partir de enero de 2015 realizaban el 4º curso de *liceo linguistico*. Teniendo en cuenta la organización de las secciones que acabamos de delinear, hasta el momento de inicio de nuestro estudio los estudiantes bilingües situados en semi-inmersión (grupos 1 y 2) habían tenido durante los años precedentes una exposición diferente a la lengua y a las asignaturas de contenido durante los años de enseñanza secundaria superior, pues en los grupos 1 y 2 se trataba de la Literatura, la Geografía (solo en el 2º curso) y la Historia que se realizaban en español (a partir del 3º curso), mientras que en el grupo 4 solo se realizaba la Literatura a partir del 3º curso y en el caso del grupo 3 el

³ Precisamos que el 70% de las asignaturas de Geografía e Historia se realizan en lengua española. Para ser precisos en la tabla n. 4 se indican las horas anuales que se han calculado sobre la base del esquema publicado por el Liceo Virgilio en el que se constata que la Geografía se estudia durante 2 horas semanales y la Historia durante 3 horas y se ha multiplicado por 33 (semanas lectivas).

⁴ Nuestros cálculos globales se basan, de forma aproximada, en las informaciones proporcionadas por los profesores responsables de las asignaturas en este liceo considerando las horas semanales, el número de semanas lectivas y la distribución aproximada de las horas entre Lengua y Literatura en los grupos. Por otro lado, en la sección *Internazionale spagnolo*, a partir del tercer año, la lengua (oral, escrita) se sigue estudiando, pero de forma práctica a partir de comentarios de texto, redacciones, exámenes escritos o actividades orales que surgen durante la programación de Literatura.

estudio de la literatura se había empezado a realizar a partir del 4º curso, es decir, cuatro meses antes del inicio de nuestra investigación. Por ello, basándonos en las informaciones que nos proporcionaron los profesores, presentamos un cálculo aproximado del tiempo de exposición lingüística en clase en la tabla 5. 5.

Tabla 5.5: Horas de exposición lingüística hasta enero de 2015

	Bilingües	ELE	
Asignatura	Grupos 1 y 2	Grupo 3	Grupo 4
Lengua	350	204	323
Contenidos	309	26	59
Total	659	230	382

De lo expuesto, se nota que en lo que respecta a la enseñanza explícita de la lengua el grupo 4 se acerca mucho a los grupos 1 y 2 (bilingües) con solo 27 horas menos, mientras que el grupo 3 se halla bastante distanciado con casi 150 horas menos respecto a los grupos 1 y 2, pero lo que verdaderamente les distancia es el número de horas de exposición a la lengua a través de asignaturas de contenido. En cualquier caso, hay que precisar que el siguiente cálculo es aproximado y se ha realizado en función de las informaciones proporcionadas por los profesores teniendo en cuenta la organización semanal de la asignatura y de las semanas oficiales del calendario escolar (33 semanas).

5.1.5. Participantes en el estudio

Como hemos dicho precedentemente, los participantes eran estudiantes que cursaban el penúltimo año de Bachillerato (12º año de escolarización), por lo que tenían alrededor de 18 años de edad. Se hallaban situados en 2 situaciones diferentes desde un punto de vista metodológico: 1) una situación de inmersión parcial cercana a AICLE (grupos 1 y 2) en una de las secciones españolas del MEC en el extranjero⁵ (cfr. § 4.4.) y 2) una situación ELE (grupos 3 y 4) en un mismo contexto escolar (el Liceo Virgilio de Roma) en el ámbito de la enseñanza reglada en Italia.

En suma, en el estudio no ha habido ninguna randomización, dado que hemos tenido en cuenta cómo los estudiantes se encontraban ya en esos grupos y se han mantenido constantes 4 variables: 1) la edad de los participantes, 2) el tipo de estudios (Bachillerato lingüístico),

⁵ Las secciones españolas del MEC en el extranjero iniciaron en Italia en el curso 1994-95 y en el caso del Virgilio fue en el curso 1996-97 (datos proporcionados directamente por la Conserjería de Educación en Roma).

3) el contexto de aprendizaje (un instituto del centro de Roma) y 4) los años de estudio del español L2 en el Bachillerato (3 años), aunque el grupo 3 había estudiado solo durante un año, pero con una hora más a la semana respecto al grupo 4.

A este respecto, es de notar que la inclusión del grupo 3 en el proyecto, nos fue sugerida por los profesores de español del citado instituto porque, aunque los estudiantes del grupo 3 habían estudiado durante menos tiempo, en su conjunto presentaban un nivel comparable con el del grupo 4 o incluso superior en algunos casos. De esa manera, podíamos contar con un número de estudiantes bastante equivalente en las dos situaciones: Bilingüe y ELE.

Respecto al número de los participantes, cabe indicar que durante el periodo del estudio asistían a clase unos 88 estudiantes repartidos entre las dos condiciones de aprendizaje de la siguiente manera: 52 en la situación bilingüe y 36 en la situación ELE. En cualquier caso, la participación de los estudiantes en las cuatro recogidas de datos osciló y tocó el máximo de 82 estudiantes en la prueba de postest gramatical. Por esta razón, a lo largo del tiempo se produjo progresivamente una “autoselección casual” de la muestra que al final se circunscribe a aquellos estudiantes que participaron en las 4 recogidas de datos, por lo que la muestra se redujo a un total de 22 estudiantes en la situación bilingüe y 16 en la situación ELE.

5.2. Presentación de la investigación e instrumentos

En primer lugar, es de notar que antes de implementar el proyecto, la investigadora tuvo que solicitar oficialmente un permiso para poder realizar un estudio de campo y una recogida de datos en el Liceo Virgilio de Roma. Dadas las circunstancias de gestión de la sección bilingüe, el proyecto tuvo que ser autorizado tanto por el citado instituto como por la Consejería de Educación de Roma (en representación del Ministerio de educación español) que en ambos casos se mostraron favorables a la iniciativa.

Para evitar interferencias con el normal desarrollo de las clases en una óptica ecológica, la investigadora limitó su intervención a 4 momentos de recogida de datos, es decir, 4 clases lectivas de 50 minutos. Además, los profesores de Lengua y Literatura española permitieron que la investigadora desde el primer día de observación presentara su proyecto de investigación para involucrar a los estudiantes y obtener su autorización para la observación y la recogida anónima de datos. En este sentido, es de notar que los estudiantes participaron de forma voluntaria en el proyecto y en principio se les informó que no serían evaluados oficialmente con ningún tipo de nota, pero para motivarlos se les informó que su

participación en el estudio podría procurarles beneficios, dado que la investigadora corregiría las pruebas y les proporcionaría *feedback* sobre su actuación.

En cuanto al diseño de investigación, la investigadora optó por dos recogidas de datos en un pretest (T1) y un posttest (T2), a fin de obtener dos medidas que arrojaran luz sobre la complejidad sintáctica de los aprendices, su grado de conocimiento explícito de la lengua y la competencia textual más general en la escritura académica de carácter histórico, lo cual se halla en relación con las potencialidades que consideramos que tiene la enseñanza de la Historia en L2.

Para evaluar la complejidad sintáctica de los estudiantes implicados se realizó una medición inicial a finales de enero de 2015 (T1) y una medición final (T2) a finales de mayo/principios de junio de 2015 en función de la disponibilidad de los profesores y la programación. Estas dos recogidas de datos consistieron en un test de nivel gramatical y un ejercicio de escritura de carácter histórico que se concordó previamente con cada profesor de Lengua y Literatura española o de Historia⁶ en función del programa desarrollado.

Con el objetivo de que los estudiantes se familiarizaran con las pruebas de medición, antes del primer test gramatical, se efectuó una simulación, con una versión reducida, y algunos días antes de cada prueba de escritura se avisó a los estudiantes de la época histórica que afrontarían durante unos 50 minutos sin dar indicaciones concretas del título del ejercicio (cfr. apéndice final con las consignas de las pruebas para cada grupo).

5.2.1. Tests gramaticales utilizados

En primer lugar, abordamos la cuestión del test gramatical utilizado que fue un instrumento elaborado por la investigadora basándose principalmente en materiales publicados⁷ para el nivel B2 del MCER. En la fase previa a la administración del test (entre finales de enero y principios de febrero⁸) la investigadora tuvo la posibilidad de asistir a clases una o dos veces a la semana para conocer el tipo de trabajo e involucrar a los estudiantes en el proyecto de recogida de datos que realizaría posteriormente en los pocos encuentros que fueron acordados con los profesores de español de cada curso (4 clases de

⁶ En el caso de los estudiantes de la situación bilingüe la elección del tema de escritura se concordó con el profesor de Historia mientras que en la situación ELE se concordó con los profesores encargados de impartir la asignatura de Lengua y Literatura española.

⁷ Se trata de dos manuales de nivel B2: *Destino Erasmus 2* (Gras et al. 2008) y *Español lengua viva 3* (Gainza et al. 2007).

⁸ Esta oscilación fue debida a la disponibilidad de los profesores a dedicar una clase para poder realizarlo.

50 minutos) para las dos pruebas en las que consistía tanto el pretest como el posttest: un test gramatical y una redacción histórica.

Algunos días antes del test gramatical propuesto, la investigadora tuvo la posibilidad de realizar una simulación en clase en un formato más breve, para que los estudiantes supieran qué tendrían que hacer en el test y activaran algunas reglas de uso. En concreto, la primera sección del test gramatical (sección A) consistía en un ejercicio con espacios en los que se pasaba revista a diferentes tipos de subordinadas, mientras que la segunda (sección B) era un ejercicio de incrustación y cohesión en el que los estudiantes debían poner en conexión frases desconectadas pero relacionadas en su contenido. Para ello, tenían que introducir las modificaciones oportunas y eliminar las repeticiones. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de estas dos primeras secciones del ejercicio:

A/ Cuando usted (tener) 1 claro cuanto dinero necesita, llame a este número y pregunte por mí, Alejandro Iglesia. Le atenderé personalmente. (Solución: tenga)

B/ Compró la fruta y la verdura en una tienda árabe. La tienda está en mi calle. La tienda tiene productos a buen precio. (Solución: Compró la fruta y la verdura en una tienda árabe, que está en mi calle, porque tiene productos a buen precio.)

A su vez, el test suministrado (cfr. anexo final), además de estos ejercicios, incluía otros dos tipos de actividades como: poner en orden las palabras de una oración (sección C) y un ejercicio con huecos o *cloze test* (sección D) que servía para completar la evaluación y equilibrar el resultado final, dado que se preveía una mayor dificultad de los estudiantes en el primer ejercicio de tipo esencialmente gramatical.

La utilización de un test como este tenía varios objetivos; por un lado, con la elección de un número variado de subordinadas se pretendía conocer el nivel lingüístico de los aprendices de forma global, detectar el grado del conocimiento gramatical explícito en lo que a la sintaxis compleja se refería y, por otro, incrementar su conocimiento de la importancia de desarrollar frases más largas mediante actividades de incrustación y la eliminación de las repeticiones como en el ejemplo proporcionado más arriba para la sección B (cfr. también el anexo final).

Durante la fase de elaboración de los ejercicios del pretest y del posttest, los tests fueron pilotados, se suministraron a algunos aprendices y se introdujeron algunas modificaciones,

con el objetivo de que los estudiantes los realizaran de forma adecuada. Respecto al postest, se elaboró una prueba equivalente a la prueba de pretest en cuanto respecta a la subordinación, la *consecutio temporum* y el grado de dificultad. En ambos casos, se pretendía conseguir un instrumento de medida que sirviera para discriminar niveles entre los estudiantes y ver si había existido una estabilidad en el proceso de medición (*medidas repetidas*) o una mejora. En el pretest gramatical participaron un total de 69 estudiantes y en el postest un total de 82 como se indica a continuación en la tabla 5. 6:

Tabla 5.6: Participantes en las pruebas gramaticales

Grupos	Número de Participantes	
	Pretest	Postest
Grupo 1	15	22
Grupo 2	24	24
Grupo 3	18	23
Grupo 4	12	13
Total	69	82

Sucesivamente los ejercicios gramaticales fueron corregidos y después del pretest los estudiantes (que hemos identificado en el anexo final con un número tuvieron la posibilidad de visionarlos para comprobar cómo los habían hecho y formular preguntas en caso de duda.

Pasemos ahora a los resultados del pretest y del postest gramatical que figuran en la tabla 5.7, en la que se constata que se obtienen los siguientes valores medios sobre un total de 30, que era el valor máximo que se podía alcanzar en la prueba.

Tabla 5.7: Medias y desviación estándar de los participantes en el pretest y el postest gramatical

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
N.	15	22	24	24	18	23	12	13
M	17,7	20,6	15,7	16,2	13,5	17	11,8	11,6
DS	4,1	4	3,5	3,2	3,7	3,3	2,6	4

Nota: N (número de participantes), M (media) y DS (desviación estándar)

Como se desprende de la tabla n. 7, en el pretest (T1) se obtiene una disminución progresiva en el sentido de que el grupo 1 es el que obtiene la media más alta y el grupo 4, la más baja. Por otro lado, es importante considerar la desviación estándar (DS) que nos proporciona información sobre la dispersión de nuestro conjunto de datos, pues nos dice cuánto tienden a alejarse los valores de la media en nuestras distribuciones. Cuanto mayor es la desviación estándar, mayor es la dispersión de la población, en este caso de los parámetros considerados. En este sentido, es curioso que esta sea mayor en el grupo 1 y

menor en el grupo 4, ya que en el grupo 4 la media y la DS siguen una distribución más normal con valores numéricos más bajos, lo cual refleja la situación lingüística que la investigadora detectó durante la fase de observación de clases. En el grupo 1 existía un núcleo de alumnos brillantes con algunas excepciones respecto a esa tendencia central, mientras que en el grupo 4 la tendencia era hacia un nivel mucho más bajo con algunos alumnos que tenían un nivel inferior respecto al resto del grupo.

Por otro lado, como se observa en la tabla 5.8 la diferencia entre valores máximos y mínimos es mayor en el grupo 2, seguido inmediatamente después por el grupo 1; de hecho, la diferencia entre el valor máximo y el mínimo correspondiente para los grupos 1, 2, 3 y 4 es respectivamente la siguiente: 14.8, 15.4, 13.2 y 8.8 que se obtiene de la diferencia entre el valor máximo y el mínimo dentro de cada grupo.

Tabla 5.8: Nota mínima y máxima en el pretest gramatical respecto a un total de 30 puntos

Grupos	Nº estudiantes	Nota mínima	Nota máxima
Grupo 1	15	11	25,8
Grupo 2	24	11,2	26,6
Grupo 3	18	5,8	19
Grupo 4	12	6,9	15,7

En la práctica, teniendo en cuenta los valores medios obtenidos en el pretest, los grupos bilingües (grupos 1 y 2) obtienen mejores resultados, pero también implica la existencia de grupos poco homogéneos, lo cual se refleja en el valor de la DS, aunque al comparar los valores medios del pretest, la diferencia en la puntuación entre los cuatro grupos no resulta tan acentuada entre 11,8 y 17,7, como se observa en la tabla 5.7 más arriba.

Sucesivamente, como se aprecia en la tabla 5.7, en la prueba de posttest las medias son un poco más altas (a excepción del grupo 4). Por otro lado, si se examinan los valores analíticamente en la tabla 5.9, se observa que las variaciones dentro de cada grupo oscilan entre el doble y el triple entre el estudiante que obtiene el valor menor y el que obtiene el valor superior.

Tabla 5.9: Nota mínima y máxima en el posttest gramatical respecto a un total de 30 puntos

Grupos	Nº estudiantes	Nota mínima	Nota máxima
Grupo 1	22	13	27,2
Grupo 2	24	9,2	21,4
Grupo 3	23	9,3	22,4
Grupo 4	13	5,5	20

Damos por sentada las limitaciones de este tipo de estudios en contextos naturales que se caracterizan por la oscilación en la participación, pues no se presentan los mismos estudiantes en todas las pruebas; sin embargo, se trata de un estudio que proporciona datos sobre los que se pueden basar otras investigaciones en un momento histórico en el que empiezan a difundirse en Italia los sistemas de inmersión como AICLE en diferentes lenguas no solo europeas.

Por las razones anteriormente expuestas, hemos decidido circunscribir el análisis a los mismos estudiantes que se presentaron a las 4 pruebas del pretest y del posttest (test gramatical y narración histórica) que son 36 situados en los grupos de la siguiente manera: 10 estudiantes en el grupo 1; 12 en el 2; 8 en el 3 y otros 8 en el 4.

En la tabla 5.10 se pueden apreciar los resultados obtenidos por los estudiantes seleccionados en el pretest y el posttest gramatical.

Tabla 5.10: Puntuaciones del test gramatical de los participantes seleccionados

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
M	18,9	21,3	15,7	15,8	14	18,4	12	13,2
DS	3,6	3,9	2,7	3,5	4,3	2	4,4	3,9

En esta selección de participantes se refleja bastante lo visto anteriormente en los resultados del pretest y del posttest de todos los participantes, aunque los valores son un poco diferentes. Por lo tanto, en nuestra muestra son los estudiantes del grupo 1 los que obtienen mejores resultados en el pretest y en el posttest. Asimismo, entre el pretest y el posttest es el grupo 3 el que mejora más hasta alcanzar en el posttest una media superior al grupo 2. Por otro lado, es el grupo 4 el último clasificado en los dos momentos de recogida de datos y presenta en el pretest el mayor valor de DS, lo cual indica la mayor diferencia en la actuación de los participantes respecto al valor medio. Por otro lado, el grupo 3 también presenta una actuación más homogénea en el paso del pretest al posttest.

Llama la atención la diferencia entre el grupo 1 y el 2 (bilingües) y en la situación ELE se nota una mejor actuación del grupo 3 respecto al 2 en el posttest, lo cual refleja el trabajo sistemático sobre los aspectos gramaticales en clase por parte de la profesora del grupo 3. A este propósito, la investigadora constató a lo largo del curso que los estudiantes del grupo 1 y del 2, que habían tenido muchas horas de contacto con la lengua y con profesores nativos durante los dos primeros años de Bachillerato, dejaban de estudiar la lengua formalmente en los años siguientes (3º, 4º y 5º), mientras que los estudiantes del grupo 3 y los del grupo 4

continuaban el estudio formal de la lengua española hasta el final del Bachillerato. Tal constatación apunta a la necesidad de mantener la reflexión lingüística a lo largo del currículo y si es necesario, explicitar las reglas. En cualquier caso, los resultados de los estudiantes bilingües (grupos 1 y 2) son conjuntamente superiores a los estudiantes ELE (grupos 3 y 4).

5.2.2. *Corpus* escrito: transcripción, codificación y análisis

Por lo que se refiere a la fase de pretest (T1), después de efectuar el test gramatical, en clase los estudiantes realizaron una composición escrita de carácter histórico durante alrededor de 50 minutos que suele ser el tiempo de una clase lectiva. A continuación, la investigadora efectuó la corrección de la prueba gramatical y de las redacciones y después se las enseñó a los estudiantes, para que las visionaran y preguntaran si lo retenían oportuno y, de esa forma, obtuvieran algún beneficio de su participación en el proyecto.

Después de la realización del postest (test gramatical y textos escritos), el estudio se circunscribió a los estudiantes que habían participado en los 4 momentos dedicados a la recogida de datos, lo cual implica que el *corpus* de textos recogidos es superior al de textos analizados, de manera que, como indicábamos anteriormente, al final contamos con 38 estudiantes de los que se analizaron 76 tests y 76 muestras de escritura como se indica en la tabla 5.11.

Tabla 5.11: Pruebas analizadas de los participantes en todas las pruebas del estudio

Grupos	Nº participantes	Tests	Redacciones
Grupo 1	10	20	20
Grupo 2	12	24	24
Grupo 3	8	16	16
Grupo 4	8	16	16
Total	38	76	76

Sucesivamente, el *corpus* de textos se pasó a formato digital y su extensión se calculó mediante la herramienta de que dispone *Microsoft Word* que cuenta palabras espaciadas. Dado que muchos de los estudiantes escribieron mucho más de las 300 palabras solicitadas, se procedió a delimitar el texto de análisis cortándolo en el primer punto después de las 300 palabras para que los textos tuvieran una longitud parecida. A continuación, se codificaron

mediante signos⁹ (cfr. apéndice final con los textos) y se utilizó una numeración progresiva para las cláusulas (finitas y no finitas), las unidades-t y las oraciones. Sobre la base de esta división inicial se calcularon los parámetros e índices utilizados en esta investigación.

En este apartado, aclararemos algunas cuestiones que afectan a estas 3 principales divisiones del texto. En cuanto a la división en unidades T (UT), esencialmente nos valemos de la definición de Hunt (1965: 21) que consideró oportuno introducir el concepto de “unidad mínima terminal” o unidad mínima, porque se dio cuenta de que el concepto de oración era más equívoco, sobre todo teniendo en cuenta que los escolares más pequeños no utilizaban adecuadamente los signos de puntuación o no conectaban adecuadamente las cláusulas, lo cual dificultaba la segmentación de los textos. La llamó “terminal” porque se podía terminar con algún signo de puntuación y “mínima” porque es la unidad más corta en la que se puede dividir una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo (Hunt 1970a: 189). Por ello, “las oraciones simples como las compuestas por subordinación constituyen unidades terminales, las coordinadas y las yuxtapuestas contienen dos o más unidades terminales” (Torres González 1993: 54), como es bien evidente en el fragmento que proponemos a continuación en el que tenemos una UT que es una oración simple y a continuación dos cláusulas coordinadas que se cuentan como dos UT:

El tercer estamento **queria** la reunión conjunta. /27}17]⁹ El rey y la nobleza se **negaron** /28}15 y los Estados Generales se **suspendieron**. /29}18]¹⁰ (n. 1 Bil, grupo 1)

Lo que no se dice de forma explícita es que la coordinación tiene que establecerse entre verbos coordinados principales. Por ello, puede ser más clara la definición propuesta por Martín Úriz *et al.* (2005: 81) que hacen hincapié en este detalle cuando consideran: “Se define la unidad-t como aquella que comprende una cláusula principal no coordinada y todas las subordinadas dependientes de la misma. La iniciación de una cláusula coordinada (aunque el sujeto se haya elidido), o de una nueva oración se considera el límite de la unidad-t”. Un ejemplo práctico de la distinción entre cláusulas coordinadas (que constituyen 2 UT) y sintagmas coordinados lo encontramos en el estudio realizado por Yang y colaboradores

⁹ De forma convencional utilizamos una serie de estrategias para señalar en el texto los elementos que han sido objeto de medición. En este caso utilizamos signos con numeración progresiva: una barra para señalar las cláusulas, una llave para las UT y un paréntesis cuadrado para las oraciones. Además, aparecen en letra negrita los verbos principales, se señalan los errores con un asterisco y las cláusulas erróneas con el símbolo ®. Asimismo, se utilizó el subrayado para indicar determinados usos de la sustantivación o de metáfora gramatical.

(2015: 55) que se centran en la lengua inglesa. Para el español no hemos encontrado ejemplos en la literatura consultada, por lo que ofrecemos el siguiente ejemplo extraído de una de las redacciones que forman parte del *corpus*, en el que se puede apreciar que los verbos *abriesen* y *diesen* se hallan coordinados en una subordinada adverbial final dentro de la misma UT (la número 18), y no en 2 unidades-t separadas:

En mi opinión la Revolución francesa **sirvió** a los ciudadanos /25 <<para que>> abriesen sus ojos delante a* la realidad /26[®] y se diesen cuenta de la manera /27 <en* que> estaban sometidos ¿? al rey y a sus leyes. /28[®]}18]¹² También **sirvió** como ejemplos* a los ciudadanos de otros estados. /29[®]}19]¹³ (n.11 Bil, pretest grupo 2)

Asimismo, en sintonía con la literatura consultada, establecimos que en la enunciación después de una primera coordinada con verbo explícito, contaríamos las siguientes coordinadas como cláusulas coordinadas y, por lo tanto como unidades terminales, en caso de que existiera una elisión de un verbo principal evidente (Muse y Delicia 2013).

Respecto al concepto de cláusula, hemos de precisar que consideraremos, tanto las cláusulas finitas (con verbo en forma personal), como las cláusulas no finitas (con verbo en forma no personal) en índices que pretenden recoger constructos diferentes. A este respecto, hemos excluido las formas no personales que no se utilizaban con valor verbal, como por ejemplo, los infinitivos utilizados como nombres o participios de presente o pasado con función de adjetivos atributivos, como en el siguiente ejemplo:

La condición de la mujer **mudó*** mucho con el **pasar** de los varios* siglos y épocas.
(n. 30 ELE, pretest grupo 3)

Asimismo, es importante tener en cuenta que cuando se comparan datos de diferentes estudios, es necesario conocer qué criterios (cfr. cap. 3) se han utilizado para segmentar los textos en cláusulas, porque, de otra forma, la comparación no es adecuada. En este sentido, es de notar que tanto Hunt (1965) para el inglés L1 como Véliz (1986) para el español L1 se basaban solo en las cláusulas finitas. En cambio, una gran cantidad de investigadores posteriormente se han basado en un concepto de cláusula que engloba ambas como es el caso de Torres González (1993) o Delicia y Muse (2013) para el español L1. Otros autores han tenido en cuenta contemporáneamente las dos nociones de cláusula: amplia (finitas y no

finitas) y restringida (finitas) para elaborar índices diferentes como es el caso de Bulté y Housen (2014: 57-62) para el inglés L2, pues consideran la cláusula como Torres González (1993), pero además consideran un índice basado en la proporción entre el número total de palabras y los verbos finitos que puede servir para detectar la longitud de la cláusula finita, que de esa manera recoge el alargamiento que se puede producir si se utilizan cláusulas no finitas y una mayor elaboración sintagmática gracias al desarrollo del proceso de sustantivación. El siguiente fragmento extraído del posttest de un estudiante puede ser ejemplificativo de un texto en el que se han incrustado cláusulas finitas y no finitas, así como sintagmas nominales que contribuyen al alargamiento de la cláusula, de las UT y de la oración y para que resulte más significativo hemos conservado la división y la numeración que tienen en el texto, tal como aparece en el apéndice final:

A pesar de la pérdida del uso de las tierras comunales, los campesinos se **vieron** obligados /11 ()* **trasladarse** a las grandes ciudades /12® para **trabajar** en las nuevas fábricas /13 <que> utilizaban la energía/14 **derivada** del vapor /15 para **realizar** productos en serie, /16}3 sobretodo* en la industria algodonera los trabajadores de las fábricas (<que> también incluían mujeres y niños) /17 **formaron** el dicho* proletariado o clase obrera, /18® <que> en las ciudades formó nuevos barrios cerca de las fábricas /19 <donde> vivían en condiciones infrahumanas. /20}4]³ (n. 9 Bil, posttest grupo 1).

Como puede apreciarse en el ejemplo anterior, al considerar solo la cláusula finita, se produce una repercusión en la longitud de las cláusulas, que podrían aparecer más largas; en cambio, si se consideran las cláusulas finitas y no finitas, la longitud media de la cláusula, será más breve. En nuestra investigación consideraremos los dos tipos de cláusulas con objetivos diferentes, como se explicará más adelante. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que el mayor uso de cláusulas no finitas, es considerado un indicio de sofisticación lingüística e incluso se ha notado una correlación positiva entre el número de cláusulas no finitas en las UT y las medidas de corrección:

Un tercer y valioso resultado se refiere al hecho de que en ambas medidas de corrección la frecuencia de cláusulas no-finitas por unidad-t muestra una fuerte correlación positiva con ambas medidas de corrección. Esta correlación entre lo que parece ser una medida de desarrollo y la corrección podría representar un área fructífera de futuras investigaciones en el campo de la composición escrita en lengua extranjera y merece un estudio detallado de los tipos de estructuras no-finitas que aparecen en los textos

de esta muestra. El empleo de cláusulas no-finitas se ha interpretado siempre como un indicio de sofisticación lingüística (Martín Úriz *et al.* 2005: 96).

Desde nuestro punto de vista, esta correlación entre la corrección y el mayor uso de cláusulas no finitas se debe a que los aprendices que las usan con mayor frecuencia demuestran que su interlengua ha evolucionado hacia una mayor madurez: conocen la lengua mejor y cometen menos errores.

No obstante, es importante tener en cuenta que se trata de una medida de sofisticación “impura” o indirecta, pues en muchas ocasiones el uso de cláusulas no finitas es obligatorio en lenguas como el español y el italiano, por ejemplo, cuando coinciden los sujetos en las subordinadas temporales o finales es necesario el uso de un infinitivo en la subordinada. Por tal razón, es necesario considerar esta medida con prudencia pues sería necesario un ulterior análisis cualitativo de los enunciados.

5.2.3. Constructos teóricos e índices utilizados

Abordamos ahora la presentación de los diferentes índices utilizados en función de los constructos teóricos indicados con CAF. Como hemos visto en el capítulo 3, el CAF se compone de tres sub-constructos: la complejidad, la fluidez y la corrección.

La complejidad puede considerarse, por un lado, desde un punto de vista gramatical o sintáctico y/o, por otro, desde un punto de vista léxico (Norris y Ortega 2009). En los dos casos, pueden entrar en juego la variedad y la sofisticación en el uso del que hacen gala los aprendices o usuarios de una determinada lengua. Aunque pueden estar relacionados, no debe confundirse el constructo de madurez con el de complejidad, pues no necesariamente lo que aparece más tarde en la evolución lingüística es forzosamente más complejo (Pallotti 2009: 593). Asimismo, el concepto de complejidad es dinámico (Norris y Ortega 2009).

En esta investigación, no abordaremos el constructo de complejidad léxica, sino que nos ocuparemos del constructo de complejidad sintáctica declinado en varios subconstructos: complejidad multiclausal, complejidad interclausal y complejidad intra-clausal.

Como hemos indicado en el cap. 3, a lo largo de la evolución de la interlengua de los aprendices, la complejidad sintáctica puede manifestarse en niveles diferentes. Respecto a la longitud de las unidades multiclausales, hemos tenido en cuenta dos índices. El primero sirve para medir la longitud media de la oración (Pal/O) y el segundo, la longitud media de la UT (Pal/UT).

En cuanto al subconstructo de complejidad interclausal que detecta la complejidad sintáctica en niveles intermedios, nos ayuda a evaluar la cantidad de subordinación de la que se vale un aprendiz, lo cual constituye un indicio de su actuación. En este nivel hemos utilizado varios índices: el número de cláusulas (finitas y no finitas) por UT (CL/UT) que se refiere a las cláusulas principales, y a las subordinadas de forma explícita e implícita, y el número de cláusulas finitas por UT (CLfin/UT), que hace referencia a las cláusulas principales, y a las subordinadas explícitas (con un verbo en forma personal).

También hemos analizado la subordinación explícita teniendo en cuenta el tipo de conectores subordinados en dos categorías; de hecho, en la fase de diseño del estudio consideramos que el análisis del uso de los conectores subordinantes podía ser indicativo del desarrollo evolutivo de la interlengua de los aprendices, pues los nexos de tipo 2 suelen presentarse en menor proporción (aunque no todos presentan el mismo grado de dificultad). Por ello, hemos utilizado un primer índice de nexos por cláusula principal (**Nexos 1/CLp**) que nos proporciona información sobre el grado de uso de subordinadas locativas, temporales, causales, sustantivas y relativas, y un segundo índice de nexos por cláusula principal (**Nexos 2/CLp**) que se refiere al uso de consecutivas, comparativas, condicionales, y concesivas.

Asimismo, para obtener una información más precisa sobre la subordinación, hemos prestado atención a la cantidad de subordinación explícita e implícita de forma más directa valiéndonos de la frecuencia de uso de las cláusulas dependientes (CLdep) y de la proporción entre cláusulas dependientes por UT (CLdep/UT).

A continuación nos referimos al sub-constructo de complejidad intra-clausal, que se ocupa de recoger el grado de elaboración a nivel sintagmático que es fruto de los procesos de sustantivación y metáfora gramatical, así como el alargamiento que resulta del uso de las formas no personales (cláusulas no finitas). Para ello, utilizamos el índice de la longitud media de la cláusula finita (Pal/CL fin). Asimismo, nos ocuparemos de un determinado uso de la sustantivación que en parte recoge el constructo de Halliday de metáfora gramatical. Para ello nos valemos del uso de frecuencias (Sust/MG), que hemos indicado en los textos subrayando los ejemplos encontrados, y del índice que resulta de la proporción entre esas frecuencias de la sustantivación señalada y el número de UT (Sust-MG /UT).

A su vez, el sub-constructo de sofisticación en la subordinación detecta la subordinación implícita que aumenta con el desarrollo de la interlengua cuantificando el número de cláusulas no finitas por UT (**CLnofin/UT**).

Por su parte, el sub-constructo de coordinación clausal detecta los procesos de coordinación. A este respecto, Norton y Ortega (2009) consideran que en los niveles iniciales la coordinación suele ser la estrategia de complejidad más utilizada y a medida que se avanza hacia niveles más avanzados, se produce una disminución de su uso, porque la complejidad se alcanza de otra forma mediante la subordinación o mediante el alargamiento de la cláusula. Para ello nos valdremos del índice que recoge la proporción entre unidades T y oraciones (UT/O).

Respecto a la división y cuantificación de las coordinadas, es de notar que siguiendo las investigaciones de Hunt, muchos estudios utilizan también para el español (Torres González 1993) este índice que considera que las coordinadas son cláusulas y unidades-t, como en el siguiente ejemplo:

El rey, se **opuso** /29}17 y **declaró** guerra a Francia. /30}18]10 (n. 17 Bil, pretest grupo 2)

De forma esquemática, presentamos los índices teniendo en cuenta los sub-constructos de complejidad en la tabla 5.12.

Tabla 5.12: Índices de las dimensiones del constructo de complejidad sintáctica

multiclausal	interclausal	intraclausal	sofisticación
Pal/O	CL/ UT	Pal/ CLfin	CLnofin/UT
Pal/UT	CLfin/UT	Sust/MG/UT	
	Nexos 1/CLp		
	Nexos 2/CLp		
	CLdep/UT		
	UT/O		

A continuación, abordamos el sub-constructo de **complejidad morfológica** que en nuestro estudio se concreta en la medición de los tiempos de pasado, cuyo uso requiere un mayor esfuerzo cognitivo. Para ello, nos valemos de la proporción entre verbos principales en pasado y el total de verbos principales (Vps/CLp).

Dado que las consignas para los temas que tenían que desarrollar los estudiantes se referían al pasado, el uso de los tiempos de pasado era más apropiado y requería un mayor esfuerzo, por lo que lo consideramos índice de mayor complejidad que repercutía en la coordinación de tiempos o *consecutio temporum*.

En cuanto al sub-constructo de corrección (tabla 5.13), decidimos utilizar tres índices: el primero es la proporción entre el total de errores encontrados y el número de UT (ERROR^*/UT), el porcentaje de errores ((\%error/PAL)) y la proporción entre cláusulas correctas y el total de cláusulas: principales y subordinadas/finitas y no finitas (CLcor/CL).

Tabla 5.13: Índices de corrección

Corrección
ERROR^*/UT
(\%error/PAL)
CLcor/CL

Por lo que se refiere al sub-constructo de fluidez, hemos considerado convencionalmente un índice basado en la proporción entre el número total de palabras utilizadas en las redacciones y el tiempo que tenían a disposición los estudiantes para escribir la redacción de carácter histórico, que eran 50 minutos ($\text{tot pal}/50$). No obstante, aclaramos que se trata de una medida “impura”, porque en nuestro estudio no hubo la posibilidad de estudiar el trabajo de los estudiantes “en línea” para detectar cuanto tiempo estuvieron escribiendo efectivamente o para detectar la alternancia de fases de producción y reformulación. En cualquier caso, este valor es indicativo del mayor o menor esfuerzo cognitivo realizado por los aprendices, lo cual puede estar en función del nivel de su conocimiento de la lengua, pero también de otras variables de carácter motivacional.

Para terminar, siguiendo el orden de presentación realizado más arriba, presentamos la definición de los índices y el modo en el que se realizó su cálculo:

- 1) **Pal/O**: división del número total de palabras entre el número total de oraciones.
- 2) **Pal/UT**: división del número total de palabras y el número total de UT.
- 3) **CL/UT**: división del número total de cláusulas (principales y subordinadas /finitas y no finitas) y el número de UT.
- 4) **CLfin/UT**: división del número total de cláusulas finitas (principales y subordinadas) y el número de UT.
- 5) **Nexos 1/CLp**: división del número total de nexos de tipo I y el total de verbos principales.
- 6) **Nexos 2/ CLp**: división del número total de nexos de tipo 2 y el total de verbos principales.
- 7) **CLdep/UT**: división del número total de cláusulas dependientes (finitas y no finitas) y las UT.
- 8) **Pal/CLfin**: división del número total de palabras analizadas entre el número de cláusulas finitas.
- 9) **Sust/MG/UT**: división de las frecuencias de ciertos usos de la sustantivación y de la metáfora gramatical (subrayados en los textos) entre las UT.
- 10) **CLnofin/UT**: división del número total de cláusulas no finitas y las UT.
- 11) **UT/O**: división del número total de unidades T entre el número de oraciones.
- 12) **Vps/CLp**: división del número de verbos principales en pasado y el total de verbos principales.
- 13) **ERROR*/UT**: división entre el número total de errores y el de UT.
- 14) **(%)error/PAL**: porcentaje de errores por el número de palabras analizadas.
- 15) **CLcor/CL**: división entre las cláusulas correctas y el número total de cláusulas (principales y subordinadas, finitas y no finitas).
- 16) **tot pal/50**: división del número total de palabras escritas entre 50.

5.3. Pretest y postest por grupos en dos situaciones de aprendizaje: bilingüe y ELE

Para la discusión de los resultados, en primer lugar, se procederá a la comparación de los resultados teniendo en cuenta los índices y frecuencias del pretest y del postest de los grupos 1, 2, 3 y 4 por separado para ver qué ha ocurrido. La investigadora espera que los resultados sean parecidos o hayan mejorado ligeramente entre el pretest y el postest de cada grupo, dado que no ha habido ningún tratamiento didáctico específico, sino una recogida de datos en dos momentos (con un lapso de tiempo de alrededor de 4 meses) (*medidas repetidas*).

5.3.1. Constructo de complejidad sintáctica

Es necesario tener en cuenta un enfoque múltiple hacia la complejidad sintáctica que, como hemos ilustrado en el capítulo 3, puede desarrollarse de diferentes modos teniendo en cuenta el nivel de interlengua de los aprendices (Norton y Ortega 2009). Por ello, nos ocuparemos de una serie de sub-constructos que detectan aspectos diferentes de la complejidad con sus índices respectivos que hemos ilustrado en el epígrafe anterior. En este sentido, hemos advertido la necesidad de tener en cuenta las frecuencias cuantificadas, para que se pueda apreciar la envergadura de la situación, y no se pierda buena parte del significado, por ello solemos indicar la media de las frecuencias de los parámetros implicados, el índice y la desviación estándar cuando nos ha parecido oportuno.

En primer lugar, nos ocupamos del sub-constructo de la complejidad multiclausal que se refiere a los cambios que se producen globalmente en la longitud de las unidades multiclausales. Presentamos en la tabla 5.14 los valores de los parámetros implicados.

Tabla 5.14: Medias de los parámetros de la longitud de las unidades multiclausales

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Pal	308,2	298,8	293,9	307,3	312,8	306,9	225,6	219,9
O	11,5	11,4	12,2	12,3	13,9	12,6	9,8	9
UT	19,8	15,4	20,7	18,2	20,6	17,1	13,8	11

Respecto a las frecuencias es necesario prestar atención a que el número de palabras analizadas no coincide con el número de palabras que en realidad escribieron los estudiantes, pues muchos de ellos escribieron más, mientras que otros escribieron menos del mínimo que estaba fijado en alrededor de 300 palabras. Como se ha indicado anteriormente, a la hora de analizar los textos si el total de palabras era superior a esta cifra, tuvimos que cortar el texto

en el primer punto después de la palabra número 300 y en tal caso de forma convencional pusimos un asterisco que indicaba que el texto producido era más largo y continuaba después del asterisco. Por esta razón, la media de palabras analizadas que proporcionamos para cada grupo presenta una pequeña oscilación en los grupos 1, 2 y 3, mientras que el grupo 4 escribió menos palabras en el pretest y el posttest (aproximadamente entre 75 y 80 palabras menos) respecto al mínimo establecido, lo cual puede achacarse a su menor dominio de la lengua y/o a un grado de motivación inferior respecto a los otros grupos.

En general, se observa una estabilidad en el número de oraciones y una disminución en el de unidades-t, lo cual significa que los estudiantes se mueven hacia una mayor madurez, dado que se alargan las UT como se muestra en la tabla 5.15.

Tabla 5.15: Medias de los índices de longitud de las unidades multiclauales

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Pal/UT	16,35	23,19	14,51	17,33	15,52	18,37	16,50	20,17
Pal/O	27,81	30,13	24,67	26,44	23,74	24,95	23,72	24,76

Lo primero que salta a la vista es que en todos los grupos se advierte un aumento progresivo de la longitud y es el grupo 1 el que muestra un valor más alto separándose de todos los demás de forma evidente, sobre todo si tenemos en cuenta los resultados del posttest.

Pero no basta considerar estas cifras que son la media de cada grupo y que no reflejan la situación de forma profunda que se entiende mejor si tenemos en cuenta la desviación estándar, que muestra que ninguno de estos grupos es homogéneo, dado que existen picos que contribuyen al resultado final. Si tenemos en cuenta la DS (tabla 5.16), se percibe que la situación es bastante parecida en los dos momentos de recogida de datos, a excepción del posttest del grupo 1 en el que se presenta una situación anómala con un estudiante (el n. 9) que construye oraciones y unidades-t muy extensas respectivamente: 62,20 y 77,75, mientras que en ese mismo grupo el estudiante que produce UT más breves es el n. 3 con 12,04 y el que produce las oraciones más breves es el n. 5 con una media de 20,60 palabras. Para más detalles cfr. el anexo de datos.

Tabla 5.16: DS de la longitud de las unidades multiclauales

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Pal/UT	4,1	14,2	2,8	2,9	2,5	3,0	3,0	3,8
Pal/O	5,5	17,1	4,6	7,4	5,5	4,1	6,7	4,6

Pasemos ahora a valorar la complejidad interclausal teniendo en cuenta varios índices. En primer lugar, nos ocuparemos de la cantidad de subordinación mediante el índice CL/UT, en el que se consideran cláusulas principales y subordinadas, y, por otro lado, el de cláusulas finitas por UT que hace referencia al número de cláusulas principales y subordinadas con verbo explícito. Del análisis de las frecuencias presentado en la tabla 5.17 observamos que se produce una disminución de su cantidad.

Tabla 5.17: Medias de cláusulas y UT

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
UT	19,8	15,4	20,7	18,2	20,6	17,1	13,8	11,0
CL	34,6	31,8	37,5	34,2	35,6	31,4	25,8	20,5
CLfin	29,7	25,4	32,5	28,4	29,8	26,0	20,0	17,5

Proponemos ahora los resultados de los índices en la tabla 5.18. Al parecer, los grupos siguen la tendencia hacia un aumento casi imperceptible, a excepción del grupo 1 en el que se percibe un aumento de los índices sobre todo el de CL/UT que detecta también la subordinación global con verbos principales y subordinados/finitos y no finitos. Pero en realidad, los índices no traducen la complejidad de la situación que se debe al gran desequilibrio en las frecuencias proporcionadas por el grupo 4. Si nos limitáramos a los índices, se podrían sacar conclusiones erróneas, pues no cabe duda de que las frecuencias anteriores muestran el mayor esfuerzo cognitivo realizado por los estudiantes y la mayor complejidad de sus redacciones en cuanto al número de UT y de cláusulas. En suma, los estudiantes del grupo 1 y 2 muestran mayores valores en el uso de cláusulas totales considerando el mayor esfuerzo realizado al producir mayor número de cláusulas y de UT.

Tabla 5.18: Medios de los índices de cláusulas por UT

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
CL/ UT	1,81	2,34	1,83	1,92	1,76	1,86	1,88	1,87
CLfin/UT	1,54	1,83	1,58	1,59	1,47	1,55	1,48	1,59

Por lo que se refiere a la DS (tabla 5.19), el grupo que presenta mayor fluctuación es el grupo 1 sobre todo en el postest, como podemos comprobar:

Tabla 5.19: DS de los índices de cláusulas por UT

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
CL/ UT	0,42	1,18	0,33	0,33	0,25	0,27	0,35	0,38
CLfin/UT	0,27	0,86	0,20	0,32	0,25	0,30	0,26	0,23

Y esto se debe a la presencia de un índice mayor de subordinación en el estudiante n. 9 Bil del grupo 1 cuya puntuación es 5,60 para CL/ UT y 4,20 para CLfin/UT. En el anexo final se pueden constatar las puntuaciones de cada estudiante en ambos índices. A título de ejemplo, véase cómo oscilan las puntuaciones para el índice global CL/ UT en el postest de cada grupo: en el grupo 1 oscilan entre 1,44 y 5,60; en el grupo 2, entre 1,52 y 2,67; en el grupo 3, entre 1,53 y 2,36, y en el grupo 4, entre 1,33 y 2,67, lo cual plantea una situación bastante parecida en la oscilación. No obstante, a un examen más detenido, se advierte que el número de estudiantes que se acercan a una media de 2 subordinadas por UT (considerando una puntuación a partir de 1,89) es superior en el grupo 1 (8 de 10) y en el grupo 2 (7 de 12), mientras que en el grupo 3 y 4 hay solo (3 de 8) en cada grupo, lo cual implica una actuación mejor de esos dos primeros grupos.

Pasemos ahora a considerar la subordinación concretada en las subordinadas dependientes respecto a una cláusula principal considerando los nexos subordinantes a partir de los valores de las frecuencias que aparecen en la tabla 5.20.

Tabla 5.20: Medias de frecuencias de dos tipos de nexos por grupos

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Nexos 1	9,3	8,8	10,7	9,3	8,4	7,6	6,0	6,4
Nexos 2	0,6	0,4	0,4	0,3	1,3	1,3	0,9	0,3
Total	9,9	9,1	11,1	9,5	9,6	8,9	6,9	6,6

Se observa una disminución sensible del uso de nexos subordinados, aunque esta se nota menos en el grupo 4. Por otro lado, hemos comprobado que los conectores de tipo 2 (consecutivos, comparativos, condicionales, y concesivos) se utilizan poco en todos los grupos. En su conjunto son los grupos 1 y 2 los que globalmente utilizan más nexos (de tipo 1 y 2) y el grupo 4 es el que menos utiliza.

Desde un punto de vista cualitativo, es de notar la escasa presencia de conectores de segundo tipo (consecutivas, comparativas, condicionales, y concesivas), lo cual puede estar relacionado con el constructo de madurez que, aunque puede tener relación con el de complejidad, es diferente (cfr. cap. 3). Por otro lado, llama la atención que el grupo 3 (el que menos años lleva estudiando español en el Bachillerato) sea el que presenta un mayor uso, pero si se realiza un análisis atento de los textos, en realidad se observa que los estudiantes en los grupos 1 y 2 (situación bilingüe) utilizan muchas finales y concesivas de forma implícita con cláusulas no finitas, por ejemplo, mediante la preposición *para* o la locución preposicional *a pesar de*.

Pasemos ahora a la proporción entre verbos principales y subordinadas explícitas presentada en la tabla 5.21. El panorama es bastante parecido con una punta que era de esperar en el posttest del grupo 1.

Tabla 5.21: Medias de dos tipos de nexos por verbo principal

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Nexos1/CLp	0,54	0,76	0,55	0,53	0,45	0,48	0,45	0,60
Nexos2/CLp	0,03	0,02	0,02	0,01	0,07	0,09	0,06	0,02

Para este mismo subconstructo hemos cuantificado la media de cláusulas dependientes de la que se desprende que los grupos 1 y 2 obtienen valores superiores sobre todo en el posttest como se aprecia en la tabla 5.22.

Tabla 5.22: Medias de cláusulas dependientes

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
CL dep	15,3	16,7	17,3	16,3	15,5	14,8	12,0	9,6

En cambio, al calcular el índice de subordinación dividiendo las frecuencias entre el número de UT que produce cada estudiante, se obtienen valores medios parecidos como hemos indicado en la tabla 5.23 a excepción del posttest del grupo 1, lo cual significa que en comparación los grupos 1 y 2 obtienen valores más altos dado que escriben más y producen más UT.

Tabla 5.23: Medias del índice de subordinación: CL dep/UT

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
CL dep/UT	0,8	1,4	0,9	0,9	0,8	0,9	0,8	0,9

Pasemos ahora al subconstructo de elaboración intraclausal que se concreta en el índice que mide la longitud media de la cláusula finita: Pal/CLfin. Este índice hace referencia a una mayor complejidad sintagmática que puede detectar los procesos de sustantivación y gramática metafórica y corresponde a un nivel de complejidad en niveles avanzados (Norris y Ortega 2009). En primer lugar, proporcionamos las frecuencias medias de los parámetros implicados (tabla 5.24):

Tabla 5.24: Medias de los parámetros de la longitud de la cláusula finita

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Pal	308,2	298,8	293,9	307,3	312,8	306,9	225,6	219,9
CLfin	29,7	25,4	32,5	28,4	29,8	26	20	17,5

Como hemos visto, el grupo que menos palabras produce y también menos cláusulas es el grupo 4, lo cual tiene repercusiones en el índice que presentamos a continuación en la tabla 5.25. De hecho, si no tuviéramos en cuenta esto, se podría interpretar que es el posttest del grupo 4 el que mayor madurez presenta, pero en base a las frecuencias anteriores vemos que no es lo mismo 12,70 en el grupo 4 que 12,45 en el grupo 1, por lo cual los grupos que pueden compararse entre sí son los grupos 1, 2 y 3 por los valores similares que presentan.

Tabla 5.25: Medias de longitud de la cláusula finita

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Pal/CLfin	10,55	12,45	9,17	10,99	10,61	12,06	11,20	12,70

En fin, se observa que todos los grupos aumentan del pretest al posttest la longitud de la cláusula finita, aunque llama la atención que en el posttest los grupos 3 y 4 presenten una longitud media superior al grupo 2, lo cual desde un punto de vista cuantitativo está relacionado con los valores de los parámetros implicados. Asimismo, desde un punto de vista cualitativo, observamos que en todos los grupos existe una tendencia al uso de la sustantivación, pero en los grupos 3 y 4 hay un mayor uso de la yuxtaposición de sintagmas (por ej. en aposición) o coordinados. Por otra parte, en las redacciones de los estudiantes de

los grupos 3 y 4 se puede detectar mayor número de redundancias que afectan a la cohesión textual. Tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos repercuten en la longitud media de la cláusula finita, como se puede constatar en el valor de este índice.

La DS de este índice muestra que nos hallamos ante grupos que presentan una actuación poco homogénea con un aumento entre el pretest y el postest para todos los grupos excepto el grupo 2 que la mantiene como se muestra en la tabla 5.26.

Tabla 5.26: DS de la longitud de la cláusula finita

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Pal/CLfin	1,47	3,00	1,27	1,32	1,06	1,98	1,68	1,93

Asimismo, como era de esperar, es el postest del grupo 1 el que presenta un mayor nivel de variabilidad, aunque, por otro lado, esta también aumenta en el postest del grupo 3 y el 4, lo cual, desde nuestro punto de vista, es de achacar a diferentes factores, pues en el caso del grupo 1 se debe a la actuación excepcional de los estudiantes n. 8 y n. 9 con índices que van más allá de la norma con cláusulas finitas que tienen medias de 19 y 14,8 palabras respectivamente en el postest. El valor del estudiante n. 8 (longitud media de 19 palabras) no es superado por ningún otro estudiante en los otros grupos.

Respecto a este constructo de complejidad intra-clausal, el aspecto que mejor detecta la elaboración sintagmática es la sustantivación, dado que esta aumenta a medida que evoluciona la interlengua, y caracteriza la lengua escrita en niveles avanzados. En esta línea, hay investigadores que se han ocupado de cuantificar los elementos que forman parte de los sintagmas nominales e incluso han considerado los procesos de coordinación entre sintagmas nominales contando sus elementos (Bulté y Housen 2013, Pallotti 2015).

En nuestro estudio en lugar de abordar los procesos de sustantivación exclusivamente de forma cuantitativa, nos hemos concentrado en estudiar cierto tipo de sintagmas nominales que equivalen desde un punto de vista semántico a una subordinada con la expresión de un agente explícito (o tácito mencionado en el contexto inmediato) y una acción, aunque desde un punto de vista sintáctico en realidad no lo son. Asimismo, a raíz de los estudios sobre la metáfora gramatical (cfr. cap. 3) hemos considerado los sustantivos que provienen de raíces verbales y que hacen referencia a procesos, es decir, de alguna manera evocan esas acciones. Este tipo de estrategia es una de las características de los estilos sinópticos que se desarrollan

a medida que se avanza en el conocimiento de una lengua en el registro escrito de carácter académico. Algunos ejemplos son:

La tercera etapa, tras la derrota de los jacobinos, **consistió** en la afirmación de la república burguesa, /31 <que> aplicó reformas conservadoras /32}16 y **reinstalaró*** el sufragio censitario. /33 @}17]10 (n. 4 Bil, Pretest grupo 1)

Todo eso **provocó** un aumento de la producción y la disminución de los precios. /20}10]8 (n. 1 Bil, posttest grupo 1)

Pasemos revista a los sustantivos subrayados conforme aparecen en el fragmento. En el primer ejemplo vemos que el complemento circunstancial “tras la derrota de los jacobinos” equivale a “después de que los jacobinos fueran derrotados”. En el segundo ejemplo “un aumento de la producción y la disminución de los precios” equivale a decir que “la producción aumentó y los precios disminuyeron” debido a las circunstancias a las que se aluden en el texto. Y lo mismo se puede decir del tercer ejemplo presentado.

Para el estudio de este uso de la sustantivación, hemos tenido en cuenta las frecuencias y la cantidad media de uso en cada grupo como se indica a continuación en la tabla 5.27.

Tabla 5.27: Frecuencias y medias de ciertos usos de la sustantivación

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
SUST/MG	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Frec.	68	70	31	57	12	12	0	17
Media	6,80	7	2,58	4,75	1,5	1,5	0	2,13

Es evidente su mayor uso en el posttest del grupo 1, seguido por el posttest del grupo 2. Asimismo, es curiosa la evolución de los grupos 3 y 4 con los mismos valores medios en el grupo 3 y un aumento en el grupo 4.

Teniendo en cuenta la desviación estándar (tabla 5.28), se observa que del pretest al posttest es el grupo 2 el que aumenta más el valor de la DS, seguido del grupo 4 y del 3. Por otro lado, en el grupo 1 el único que disminuye. En cualquier caso, de forma absoluta es el grupo 1 el que presenta valores más altos de DS tanto en el pretest como en el posttest, lo cual indica que es el menos homogéneo en su actuación.

Tabla 5.28: DS de ciertos usos de la sustantivación

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
SUST/MG	3,12	2,91	0,52	2,18	1,20	1,69	0	1,36

Pasemos ahora a la sofisticación de la subordinación en la tabla 5.29 que se concreta en el índice que se ocupa de las cláusulas no finitas por UT. En este sentido, se percibe que los grupos presentan una actuación similar tanto en el pretest como en el posttest con la excepción del posttest del grupo 1.

Tabla 5.29: Medias de los parámetros UT y Cláusulas no finitas

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
UT	19,8	15,4	20,7	18,2	20,6	17,1	13,8	11
CLno fin	4,9	6,4	5	5,8	5,6	5,4	5,8	3

Respecto a las frecuencias medias de las cláusulas no finitas, oscilan aproximadamente entre el 5 y el 6, a excepción del posttest del grupo 4 en el que disminuyen a un 3. A la luz de estos datos podemos interpretar mejor los valores del índice siguiente en la tabla 5.30.

Tabla 5.30: Medias del índice de cláusulas no finitas por UT

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Cl no fin/UT	0,27	0,51	0,25	0,33	0,28	0,31	0,40	0,27

Aunque se observa una cantidad de uso similar como media de cláusulas no finitas por UT, si consideramos la mayor extensión media de los textos y de las UT de los tres primeros grupos, es el grupo 4 el último clasificado.

En cualquier caso, en general cabe añadir que existe una gran cantidad de usos erróneos de las formas no personales, en especial del gerundio con valor de subordinación, que en español se utiliza de forma más restringida respecto al italiano, lo cual denota una gran interferencia con la lengua materna de los aprendices.

Por lo que se refiere a la variabilidad en la actuación de los grupos, se observa una cierta estabilidad entre el pretest y el posttest, a excepción del posttest del grupo 1, que experimenta un aumento como se observa en la tabla 5.31.

Tabla 5.31: DS del índice de cláusulas no finitas por UT

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Cl no fin/UT	0,19	0,35	0,17	0,17	0,10	0,09	0,23	0,20

Por lo que respecta al constructo de coordinación interclausal, nos basamos en un índice que se basa en la proporción entre el número de UT y oraciones. De las frecuencias medias que presentamos en la tabla 5.32 destaca el posttest del grupo 4 en el que el número de oraciones y de UT es casi el mismo con 2 puntos de diferencia, lo cual indica que en ese grupo existe una tendencia a utilizar oraciones simples.

Tabla 5.32: Medias de las unidades multiclauales

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
O	11,5	11,4	12,2	12,3	13,9	12,6	9,8	9
UT	19,8	15,4	20,7	18,2	20,6	17,1	13,8	11

Siguiendo a Norris y Ortega (2009), inicialmente preveíamos valores más altos para el índice de coordinación en los cursos que se hallaban en niveles más bajos de desarrollo (cursos 3 y 4) respecto a los cursos 1 y 2. No obstante, en la tabla 5.33 se observa que es en el pretest de los grupos 1 y 2 donde globalmente se registra un grado mayor de coordinación. En todos los grupos se produce una tendencia hacia la disminución de la coordinación interclausal del pretest al posttest, lo cual es indicio de evolución en el desarrollo.

Tabla 5.33: Medias del Índice de coordinación interclausal

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
UT/O								
M	1,74	1,34	1,71	1,53	1,52	1,38	1,43	1,24

Este dato se halla en sintonía con las investigaciones de otros autores como Bulté y Housen que en un estudio a breve plazo sobre la calidad de la escritura después de un curso de redacción con un índice más específico de coordinación (CCR, es decir coordinadas por oración) notaron “a significant increase in compound sentences” (2014: 50). Asimismo, Verspoor y colaboradores (2012: 247) notaron que la proporción de coordinación se mantenía en los diferentes niveles con un aumento de las coordinadas complejas en los niveles superiores, es decir coordinadas que presentan subordinación interna:

Simple sentences decreased fast across proficiency levels, with a concomitant increase of complex sentences, suggesting somewhat of a “spurt” of complex sentences between levels 2–3, and a trade off with the simple sentence constructions. The proportion of compound sentences remained stable across the levels; there were no significant differences between any of the levels. Compound-complex sentences increased steadily but slowly across proficiency levels. At level 5, a balanced distribution of sentence types has been reached (2012: 247).

Si tenemos en cuenta la DS del índice de coordinación presentado en la tabla 5.34, vemos que los grupos presentan una cierta variación, a excepción del grupo 3 que presenta valores de DS estables.

Tabla 5.34: DS del índice de coordinación interclausal

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
UT/O	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
DS	0,33	0,24	0,21	0,32	0,23	0,25	0,30	0,16

En lo referente a la complejidad morfosintáctica, hemos considerado el uso de tiempos en pasado. Para ello, hemos establecido un índice en el que se computan los verbos principales en pasado respecto al total de verbos principales. Del análisis de las frecuencias en la tabla 5.35, se observa una disminución de verbos principales, lo cual indica una evolución al alargamiento de la oración y, como hemos visto en la presentación de los datos, se observan valores mucho más bajos en el grupo 4.

Tabla 5.35: Medias de verbos principales y verbos principales en pasados

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
CLp	19,3	15,1	20,2	17,9	20,1	16,6	13,8	10,9
Vps	17,2	14,8	17,0	16,5	14,9	12,8	9,5	6,6

Respecto a este índice, consideramos signo de mayor complejidad un mantenimiento de los tiempos de pasado dado que se trataba de una exposición referida a hechos pasados. No cabe duda de que la narración en pasado requería un mayor esfuerzo cognitivo y una mayor complejidad que se puede reflejar en el respeto de una serie de reglas guiadas por una *consecutio temporum* que podía implicar incluso el uso de tiempos como el pretérito imperfecto de subjuntivo en la subordinada. En el postest los grupos 1 y 2 se acercan casi al 100%, mientras que el grupo 4 resulta el grupo que menos mantiene el uso del pasado como se constata en la tabla 5.36.

Tabla 5.36: Medias de verbos en pasado por cláusula principal

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Vps/CL p	0,91	0,97	0,84	0,92	0,74	0,77	0,69	0,59

La DS es bajísima para este índice con un comportamiento parecido entre los grupos, dado que oscila entre 0.10 y 0.30 aproximadamente, y es el grupo 4 el que mayor variabilidad presenta con 0,27 en el posttest como se desprende de los datos de la tabla 5.37.

Tabla 5.37: DS de verbos en pasado por cláusula principal

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Vps/CL pr	0,13	0,08	0,23	0,16	0,13	0,14	0,24	0,27

5.2.2. Constructo de corrección

Para el constructo de corrección, hemos considerado 3 índices: el número de errores por UT, que hemos indicado en el texto con un asterisco, el porcentaje de palabras erróneas y, por último, la proporción de cláusulas correctas indicadas en el texto con el símbolo ®, respecto al total de cláusulas. En cuanto al tipo de errores, para evitar variaciones en la cuantificación de los errores, hemos optado por considerar 3 tipos de errores: ortográficos (incluidos los que podían considerarse mecánicos), los léxicos y los morfosintácticos. No hemos considerado los abundantes errores que se refieren a la acentuación, y a la puntuación. Remitimos al lector al capítulo 6 donde nos ocuparemos de los errores de forma sistemática y proporcionamos a continuación en la tabla 5.38 las frecuencias de los parámetros implicados.

Tabla 5.38: Medias de tres parámetros del constructo de corrección

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
ERROR*	9,9	11,6	16,2	13,8	24,6	24,3	22,9	13,8
Pal	308,2	298,8	293,9	307,3	312,8	306,9	225,6	219,9
UT	19,8	15,4	20,7	18,2	20,6	17,1	13,8	11,0
CL cor	26,4	22,5	25,1	23,3	18,6	14,3	9,8	11,1

Los grupos 1 y 2 producen muchas más cláusulas correctas. Además, destaca el mayor número de errores que produce el grupo 3, lo cual es coherente con el menor tiempo que lleva estudiando español este grupo. Es más, llama la atención que en proporción al número de palabras que escriben estos estudiantes, no se hallan tan detrás respecto al grupo 4 que en

el pretest produce casi el mismo número de errores que el grupo 3 y esta situación se refleja en las proporciones que presentamos en la tabla 5.39.

Tabla 5.39: Medias de tres índices de corrección

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
ERROR*/UT	0,54	0,84	0,80	0,77	1,20	1,44	1,68	1,26
(%)error/PAL	3,20	3,85	5,45	4,53	7,84	7,93	10,23	6,18
CL cor/CL	0,76	0,71	0,67	0,68	0,52	0,44	0,38	0,55

Comparando estos valores, se aprecia el menor número de errores de los estudiantes del grupo 1 y 2. De forma aproximada, basándonos en los valores del porcentaje de errores, podríamos decir que los grupos 3 y 4 producen el doble de errores. Y que entre estos, el grupo 1 presenta una actuación ligeramente superior a la del grupo 2. Asimismo, el grupo 3, casi supera al 4 si se considera que los estudiantes del grupo 3 realizan un mayor esfuerzo con textos más largos, pues mediamente escriben más de 240 palabras en el pretest y más de 100 en el postest respecto a la media de palabras escritas por los estudiantes del grupo 4. Asimismo, los estudiantes de los grupos 1 y 2 producen alrededor de un 70% de cláusulas correctas, mientras que los del grupo 3 y 4 oscilan entre aproximadamente el 40% y el 50%.

En cuanto a la variabilidad dentro de los grupos por lo que se refiere a la producción de errores, los valores de la tabla 5.40 indican que la producción de errores se mantiene bastante constante entre el pretest y el postest y se puede decir que la variabilidad es mayor en el grupo 2 respecto al 1 y en el grupo 4 respecto al grupo 3. Asimismo, respecto al número de cláusulas correctas, la variabilidad es bastante parecida entre el pretest y el postest. A excepción del grupo 2 en el que aumenta la variabilidad de forma evidente.

Tabla 5.40: DS de tres índices de corrección

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
ERROR*/UT	0,34	0,39	1,43	0,50	0,23	0,34	0,41	0,60
(%)error/PAL	1,65	0,95	1,32	2,17	1,62	1,66	1,95	2,08
CL cor/ CL	0,11	0,09	0,54	0,80	0,09	0,11	0,07	0,09

5.2.3. Constructo de fluidez

Respecto al constructo de fluidez, es oportuno recordar que en el registro oral a lo largo del tiempo ha sido definido de varias formas en un sentido amplio, como equivalente a la competencia oral global (Kormos 2006) o para referirse a la manera de expresarse o

“delivery of speech” (Schmidt 1992: 358). Aunque la fluidez tiende a ser evaluada holísticamente en términos de comodidad, elocuencia, facilidad o “smoothness” y grado de semejanza con el habla nativa o «native-likeness of speech» (Housen *et al.*, 2012), los investigadores del campo ASL concuerdan actualmente en que la fluidez en sí misma es multidimensional. A este respecto, Skehan (2003, 2009) distingue tres dimensiones de la fluidez: la velocidad (velocidad y densidad de las unidades lingüísticas producidas), desglose de la fluidez o “breakdown fluency” (número, longitud y ubicación de las pausas), y reparo de la fluidez (partidas falsas, errores de formulación, autocorrecciones y repeticiones).

A este respecto, es de notar que no disponemos de datos sobre el proceso de escritura de los aprendices, lo cual habría sido posible solo en un estudio experimental mediante uso de técnicas apropiadas con el uso de soportes digitales y/o observación para registrar las variaciones en el proceso de escritura.

Por tal razón, nos centraremos inevitablemente en una de las dimensiones del constructo de fluidez que hemos concretado en la media de palabras que produjeron los aprendices en cada grupo y en un índice que es el resultado de la proporción de palabras escritas durante los 50 minutos que los estudiantes tuvieron a disposición para escribir. Se trata de una estrategia convencional que no tiene en cuenta factores motivacionales, ni otros factores situacionales, dado que la investigadora no pudo tener bajo control el tiempo efectivo durante el que cada uno de estos estudiantes se dedicó a escribir. Presentamos en la tabla 5.41 los valores medios del total de palabras y del índice de palabras por minuto.

Tabla 5.41: Medias del total de palabras y de palabras por minuto

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Total Pal	406,2	357,4	312,2	364,5	470,5	334,4	225,6	219,9
Pal/50'	8,12	7,15	6,24	7,29	9,41	6,69	4,51	4,40

Como se puede observar, entre el pretest y el postest hay un solo grupo de estudiantes que aumenta el índice de fluidez: el grupo 2. En general los grupos que presentan valores superiores en el índice de fluidez son el grupo 1 y el grupo 2. En este sentido, cabe señalar que es la situación de postest la más representativa para el estado de los grupos, dado que la recogida de datos en el pretest del grupo 3 se vio comprometida por una interferencia de carácter organizativo, dado que en ese grupo saltaron muchas clases y la profesora responsable de la asignatura de Lengua y Literatura española necesitaba evaluar a los estudiantes y tenía dificultades para concederle a la investigadora la clase concordada para

la realización de la redacción escrita, por lo cual la profesora y la investigadora acordaron que en ese grupo las redacciones servirían para que ella evaluara a los estudiantes y la investigadora tendría la posibilidad de utilizar los escritos para realizar una primera medición. Es por ello que los estudiantes tenían una motivación para escribir más y para transmitir los contenidos que habían estudiado durante el curso.

Asimismo, como se puede ver en el anexo final de materiales empleados, conviene subrayar que los estudiantes tenían instrucciones claras de escribir alrededor de 300 palabras. No obstante, llama la atención que los tres primeros grupos superaran ampliamente esta solicitud, mientras que el grupo 4 se quedó muy por debajo tanto en el pretest como en el postest, lo cual llama en causa la gran cantidad de variables¹⁰ que pueden intervenir en la producción escrita.

Para terminar, como se aprecia en la tabla 5.42, observamos que los valores más altos de DS se refieren al pretest de los grupos 1 y 3 que son los que escribieron textos más largos.

Tabla 5.42: DS del total de palabras y de palabras por minuto

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Total Pal	170,7	78,8	0,5	61	129	46,7	51,8	52,6
Pal/50'	2,23	1,58	0,46	1,22	2,58	0,93	1,04	1,05

5.4. Análisis estadístico de datos procedentes de las dos situaciones de aprendizaje: bilingüe y ELE

En este apartado, vamos a analizar los datos desde un punto de vista estadístico teniendo en cuenta los valores de los índices utilizados para cada una de las situaciones de aprendizaje con el objetivo de individuar qué índices recogen diferencias significativas entre las dos condiciones de aprendizaje y entre el pretest (T1) y el postest (T2). Para ello se ha utilizado un MANOVA de diseño mixto 2x2 en el que se tienen en cuenta, por un lado, los datos de forma independiente entre la situación bilingüe y ELE y, por otro, se consideran las medidas repetidas dentro de cada una de estas dos condiciones. Asimismo, se evalúa la interacción, es decir: se constata si ha habido una evolución diferente entre el pretest y el postest. Por el

¹⁰ Por ejemplo, en la producción escrita pueden entrar en juego factores determinantes como el nivel lingüístico, pero también otros factores como la motivación a escribir o a participar en una prueba que requiere un esfuerzo fuera de la valoración oficial de la escuela, el cansancio, la hora del día o la parte del día o del curso en la que se realiza la prueba.

contrario, si no se detecta significatividad en la interacción implica que en las dos condiciones de aprendizaje ha habido el mismo tipo de evolución.

Además, presentaremos los datos de los índices implicados que se refieren a los constructos de complejidad sintáctica, morfológica, corrección y fluidez que hemos utilizado para evaluar las producciones escritas y nos detendremos en los valores que han resultado significativos y en las implicaciones que presentan. Asimismo, en el caso que lo hemos considerado oportuno, presentamos los valores de los parámetros implicados en cada uno de los índices.

5.4.1. Test gramatical

Respecto a los resultados del test gramatical, el análisis estadístico muestra que las diferencias entre el grupo bilingüe y el grupo ELE son significativas (gdl 1/36, $F= 8,01069$, $p= ,007560$) en favor del grupo bilingüe. Asimismo entre T1 y T2 los estudiantes situados en las dos condiciones de aprendizaje han mejorado significativamente (gdl 1/36, $F=12,04031$, $p= ,001369$), lo cual significa que los valores de significación son altísimos, pues por convención se considera que las diferencias son significativas desde un punto de vista estadístico cuando el valor p es igual o inferior a 0,05.

5.4.2. Constructo de complejidad sintáctica

En este apartado nos ocuparemos del análisis estadístico de los parámetros y de los índices que hacen referencia a los subconstructos que hemos definido precedentemente.

Empezamos con el subconstructo de complejidad multicausal en el que los parámetros implicados son el total de palabras analizadas, el número de oraciones y el de unidades-t. En primer lugar, es de notar que resultan significativas las frecuencias del total de palabras analizadas (gdl 1/36, $F=7,776800$, $p= ,008403$) en favor de la situación bilingüe, lo cual resulta evidente al comparar los valores medios: 301,9 (bilingüe) y 266,2 (ELE).

Respecto al número de oraciones y al índice de longitud de la oración, no se han encontrado diferencias significativas entre las dos condiciones de aprendizaje.

También resulta significativo el número de unidades-t en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=5,87195$, $p=,020540$), lo cual se evidencia al comparar los valores medios: 18,59 (bilingüe) y 15,62 (ELE). Asimismo, entre el pretest y el posttest en las dos situaciones de aprendizaje ha habido una reducción significativa del número de unidades-t (gdl 1/36,

$F=21,11790$, $p=,000051$), lo cual se evidencia al comparar las medias que pasan de 18,73 (pretest) a 15,48 (postest).

En cuanto a la longitud de la unidad-t que se obtiene con el índice Pal/UT, los resultados indican que no existen diferencias significativas entre las situaciones de aprendizaje bilingüe y ELE, pero sí existe una diferencia significativa entre T1 y T2 para las dos condiciones (gdl 1/36, $F=11,71837$, $p=,001559$), es decir, que la significatividad es de más del 1 por 1000, lo cual se constata cotejando las medias que pasan de 15,67 (pretest) a 19,63 (postest).

Por lo que se refiere a la complejidad interclausal, a continuación analizamos los parámetros involucrados que presentan significatividad estadística. El primero es el número de UT (ya analizado). Respecto al número total de cláusulas (finitas y no finitas), existe una diferencia entre las dos situaciones de aprendizaje en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=12,04669$, $p=,001366$), lo cual queda patente al comparar los valores medios: 34,63 (bilingüe) y 28,31 (ELE). Asimismo, en las dos situaciones de aprendizaje ha habido una reducción significativa del número de cláusulas (finitas/no finitas) entre el pretest y el postest (gdl 1/36, $F=13,18605$, $p=,000871$), lo cual se evidencia al comparar las medias que pasan de 33,43 (pretest) a 29,51 (postest).

La misma situación se verifica en lo referente al número de cláusulas finitas, dado que es mayor en la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=13,14373$, $p=,000885$), lo cual se evidencia en la comparación de los valores medios: 29,13 (bilingüe) y 23,31 (ELE). Asimismo, en las dos situaciones de aprendizaje ha habido una reducción significativa del número de cláusulas finitas entre el pretest y el postest (gdl 1/36, $F=15,93882$, $p=,000308$), lo cual se constata al comparar las medias que pasan de 28,05 (pretest) a 24,39 (postest).

Por lo que se refiere al número de nexos de tipo 1, se observa una diferencia entre las dos situaciones de aprendizaje en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=7,081305$, $p=,011563$), lo cual queda patente al comparar los valores medios: 9,54 (bilingüe) y 7,09 (ELE).

En cuanto al número de nexos de tipo 2, se observa una diferencia entre las dos situaciones de aprendizaje en favor de la situación ELE (gdl 1/36, $F=6,632337$, $p=,014268$), lo cual queda patente al comparar los valores medios: ,40 (bilingüe) y ,90 (ELE).

Respecto al número de cláusulas dependientes, se observa una diferencia entre las dos situaciones de aprendizaje en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=7,526217$, $p=,009419$), lo cual queda patente al comparar los valores medios: 16,43 (bilingüe) y 12,96 (ELE).

En cuanto a los índices que se refieren a la complejidad interclausal, del análisis se desprende que las diferencias no son significativas entre las dos condiciones de aprendizaje, ni entre T1 y T2 para los siguientes índices: CL/UT, CLfin/UT, Nexos1/CLp y CL dep/UT, porque los valores son superiores a 0,05.

En cambio, se ha constatado una significatividad estadística en el índice Nexos 2/CLp entre las dos situaciones de aprendizaje en favor de la condición ELE (gdl 1/36, $F=10,07734$, $p=,003071$), lo cual se ve al comparar las medias de los estudiantes bilingües con los estudiantes ELE que son respectivamente 0,02 y 0,05, pero no se ha encontrado una diferencia significativa entre T1 y T2.

Pasemos ahora a la complejidad intra-clasual, para ello recordamos que los parámetros de palabras analizadas y el de cláusulas finitas resultan significativos. Sin embargo, los valores, que se obtienen de la proporción de estos parámetros, en el índice Pal/CLfin no presentan una diferencia significativa entre la condición bilingüe y la ELE. En cambio, ha habido una evolución entre T1 y T2 en las dos situaciones de aprendizaje hacia un alargamiento significativo de la cláusula finita (gdl 1/36, $F=24,83731$, $p=,000016$), lo cual se concreta en los valores medios que pasan de 10,35 en T1 a 12,01 en T2.

Pasemos ahora al subconstructo de complejidad intra-clasual que se concreta en el análisis de frecuencias de un determinado uso de la sustantivación relacionado con la metáfora gramatical. Así pues, el análisis de las frecuencias indica una diferencia significativa entre la situación bilingüe y ELE (gdl 1/36, $F=33,17461$, $p=,000001$), lo cual se evidencia en los valores medios 5,13 (bilingüe) y 1,43 (ELE). Lo mismo sucede con el índice sust.-MG/UT (gdl 1/36, $F=14,29344$, $p=,000569$). En efecto, la superioridad del grupo bilingüe se constata al observar las medias calculadas: ,33 (bilingüe) y ,09 (ELE). Asimismo, entre el pretest y el postest las dos situaciones de aprendizaje se caracterizan por un aumento significativo de este tipo de uso de la sustantivación (gdl 1/36, $F=8,45510$, $p=,006198$), lo cual se aprecia al comparar las medias que de ,14 (pretest) pasan a ,28 (postest).

Respecto a la sofisticación en la subordinación que hemos valorado basándonos en el uso de las cláusulas no finitas, es de notar que el análisis de las frecuencias de este parámetro indica que no hay una diferencia significativa entre las dos situaciones de aprendizaje, ni tampoco entre el pretest y el postest. Por otro lado, se ha detectado una interacción (gdl 1/36, $F=4,306401$, $p=,045174$), lo cual se observa al comparar la evolución de los valores medios entre el pretest y el postest. En este sentido, en los estudiantes bilingües se verifica un aumento (de 4,95 se pasa a 6,04), mientras que en los estudiantes ELE se aprecia una

disminución (de 5,68 a 4,18). Asimismo, en cuanto al índice CLnofin/UT, es de notar que no hay una diferencia significativa entre las dos condiciones de aprendizaje ni entre T1 y T2.

Pasemos ahora a la evolución que ha tenido la coordinación considerando los valores del índice UT/O. Se observa una diferencia significativa en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=7,81932$, $p=,008242$), lo cual se aprecia al comparar los valores medios: 1,72 (bilingüe) y 1,47 (ELE). Asimismo, se observa una disminución significativa entre el pretest y el posttest (gdl 1/36, $F=17,88268$, $p=,000154$) que se concreta en la evolución que tienen las medias en el posttest que pasan de 1,72 a 1,44 (bilingüe) y de 1,47 a 1,30 (ELE).

5.4.3. Constructo de complejidad morfológica

En cuanto a la complejidad morfológica concretada en la proporción entre verbos utilizados en pasado y el total de verbos principales (Vps/CLp), se aprecia una diferencia muy significativa (4 por cien mil) en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=21,63046$, $p=,000043$), lo cual se concreta en las medias obtenidas: 0,90 (bilingüe) y 0,69 (ELE). Sin embargo, no se observan diferencias entre T1 y T2.

5.4.4. Constructo de corrección

Respecto al constructo de corrección (ERROR*/UT), se observan diferencias significativas altísimas en favor de la condición bilingüe (gdl 1/36, $F=50,98446$, $p=,000001$). En efecto, los estudiantes ELE producen muchos más errores como se puede apreciar en las medias calculadas: ,74 (bilingüe) y 1,38 (ELE).

Asimismo, el índice que se ocupa del porcentaje de errores teniendo en cuenta las palabras analizadas (%error/Pal) detecta diferencias muy significativas en favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=53,25764$, $p=,000001$). Además, hay una disminución significativa entre T1 y T2 en las dos situaciones de aprendizaje (gdl 1/36, $F=6,92177$, $p=,012455$), lo cual se aprecia cotejando las medias en las dos situaciones de aprendizaje. En tal sentido, se constata que de 4,42 se pasa a 4,22 (bilingüe) y de 8,91 se pasa a 7,09 (ELE).

La mayor superioridad de los estudiantes bilingües por lo que al constructo de corrección se refiere, se confirma también en el índice que recoge la proporción entre cláusulas correctas y el total de cláusulas (CLcor/CL) (gdl 1/36, $F=87,06522$, $p=,000001$), lo cual queda patente en los valores medios: ,70 (bilingüe) y ,47 (ELE).

5.4.5. Constructo de fluidez

En cuanto al constructo de fluidez, se constata que los resultados apuntan a una diferencia significativa respecto al valor del parámetro total de palabras, en cuanto a la interacción entre las dos condiciones de aprendizaje y el pretest y el posttest (gdl 1/36, $F=5,945054$, $p=,019823$), en el sentido de que se observan tendencias opuestas en las dos situaciones de aprendizaje, pues mientras que entre el pretest y el posttest los bilingües aumentan, los estudiantes ELE disminuyen, lo cual se observa en las medias: de 337,68 se pasa a 361,27 (bilingüe) y de 321,93 a 251,56 (ELE).

En el caso del índice que se ocupa de la cantidad de palabras por minuto (Pal/50'), se observa una interacción entre las dos situaciones de aprendizaje y el pretest y el posttest (gdl 1/36, $F=4,832473$, $p=,034442$), lo cual se aprecia en las medias, pues de 7,09 se pasa a 7,22 (bilingüe) y de 6,96 a 5,54 (ELE). En una comparación de los valores del posttest entre las dos situaciones de aprendizaje se observa una diferencia significativa a favor de la situación bilingüe (gdl 1/36, $F=12,81768$, $p=,001006$), lo cual se constata en la comparación de los valores medios del posttest: 7,22 (bilingüe) y 5,54 (ELE).

5.5. Análisis y discusión de resultados

En este apartado pretendemos analizar los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación. En su conjunto podemos hablar de una actuación superior de los grupos bilingües respecto a los grupos situados en situación tradicional en cuanto a los constructos de complejidad sintáctica, complejidad morfológica, corrección y fluidez. Sin embargo, como hemos señalado en el epígrafe anterior, no todos los valores de los índices resultan significativos desde un punto de vista estadístico, lo cual no significa que no existan diferencias evidentes. Por ello, hemos tenido en cuenta los valores de los parámetros implicados en esos índices cuando resultan significativos para indicar que las proporciones que se crean en los índices dan lugar a valores que no reflejan esas diferencias en la escritura de las dos condiciones de aprendizaje desde un punto de vista cuantitativo.

Respecto a la complejidad sintáctica, vamos a ir analizando las dimensiones que forman parte de este constructo. En primer lugar, nos ocupamos de la complejidad multicausal en la que se ven implicados 3 parámetros: palabras analizadas, número de unidades-t y número de oraciones. Lo que salta a la luz es que globalmente los estudiantes en la situación bilingüe escribieron mucho más y en el número de palabras analizadas existe una diferencia significativa, porque muchos de los estudiantes de la condición ELE no llegaron cerca de la

cantidad solicitada de alrededor de 300 palabras, por lo cual las diferencias en la longitud de los textos analizados pueden ser muy grandes sobre todo en el caso de uno de los grupos que se hallan en la situación ELE: el grupo 4, pues en media estos estudiantes escribieron mucho menos.

En cuanto al número de oraciones y a su longitud, es de notar que las diferencias entre las dos condiciones no resultan significativas, muy probablemente, porque la longitud de la oración se logra con modalidades diferentes entre las dos situaciones con mayor utilización de los procesos de yuxtaposición y coordinación incluso dentro de la frase simple en la situación ELE.

Por otro lado, lo que resulta significativo es el número de unidades-t, que es más alto en la situación bilingüe. Asimismo, entre el pretest y el postest se produce una disminución significativa del número de unidades-t en las dos situaciones de aprendizaje. En cambio, no existe una diferencia significativa en la longitud de la unidad-t entre las dos situaciones de aprendizaje, pero eso no significa que no haya diferencias entre las dos situaciones, dado que resultan significativamente más altos los parámetros involucrados en el índice de longitud de la UT, a saber: palabras y número de UT. Es decir: esto significa que los valores medios recogen una longitud que desde un punto de vista cuantitativo no es apreciable por las proporciones matemáticas que se crean; sin embargo, el hecho de que los estudiantes bilingües escribieran mucho más es relevante y una señal de su mayor dominio de la lengua.

Además, es de notar que entre el pretest y el postest se produce una disminución significativa de la longitud de la UT en las dos situaciones de aprendizaje, lo cual significa que los estudiantes en las dos situaciones se mueven hacia una mayor complejidad en el sentido de que producen menos UT, porque estas se alargan.

Por lo que se refiere a la complejidad interclausal, hay que considerar los parámetros e índices que detectan los procesos de subordinación. En este sentido, casi todos los parámetros implicados obtienen valores que son significativos desde un punto de vista estadístico en favor de la condición bilingüe: el total de cláusulas (finitas y no finitas), los nexos de tipo 1 y el total de cláusulas dependientes. De estos parámetros el que detecta más directamente la densidad de subordinación es el que se ocupa del número de cláusulas dependientes.

Sin embargo, el número de nexos de 2º tipo resulta significativo en la situación ELE. En cualquier caso, es necesario reflexionar sobre la cuestión, pues como veíamos en la descripción de grupos por separado, los nexos de segundo tipo se usan poco en las dos

situaciones de aprendizaje. Sin embargo, su mayor uso en la situación ELE no significa que tales estudiantes utilicen de manera absoluta más subordinadas de segundo tipo, pues ha de considerarse que los estudiantes en las dos situaciones de aprendizaje utilizan también muchas subordinadas implícitas, porque así lo requieren ciertas construcciones de la lengua española, o bien las utilizan por iniciativa personal e incluso podrían reducir la cláusula subordinada a un complemento circunstancial. En suma, los aprendices se valen de cláusulas no finitas que se conectan a la proposición principal mediante preposiciones o locuciones preposicionales como *para* o *a pesar de*. A este respecto, especificamos que aunque este uso se ha constatado en este estudio, no ha sido cuantificado de forma pormenorizada.

Por otro lado, es de notar que entre el pretest y el posttest ha habido una disminución significativa del número de cláusulas (total de cláusulas y cláusulas finitas), lo cual significa que los estudiantes en las dos situaciones de aprendizaje evolucionan hacia una mayor madurez sintáctica, dado que las cláusulas se alargan como veremos a propósito del constructo de complejidad intraclausal.

El hecho de que no se logre una significatividad estadística en los índices que se refieren a la complejidad interclausal: CL/UT, CLfin/UT, Nexos1/CLp y CLdep/UT no significa que no exista una diferencia entre las dos situaciones de aprendizaje, sino que las proporciones que se crean no son significativas, pues en realidad las diferencias son significativas sea en el número de UT, sea en el de cláusulas, cláusulas finitas, cláusulas dependientes y nexos de tipo 1.

Respecto al subconstructo de complejidad intra-clausal, teniendo en cuenta los valores del índice de la longitud de la cláusula finita (Pal/CLfin) es de notar que del pretest al posttest se produce un alargamiento significativo en las dos condiciones, sin embargo, este último índice no registra una diferencia significativa entre la longitud de la cláusula finita en las dos situaciones de aprendizaje, aunque los valores de los parámetros que lo componen: palabras analizadas y número de cláusulas finitas por separado registran diferencias significativas en favor de la situación bilingüe.

En cambio, se aprecia una diferencia muy significativa –entre la situación bilingüe y ELE– de los valores alcanzados en las frecuencias y en el índice que detecta ciertos usos de la sustantivación equivalentes a la subordinación desde un punto de vista semántico. Asimismo, hay un aumento significativo de este tipo de uso de la sustantivación entre el pretest y el posttest en las dos situaciones de aprendizaje. Este dato es de gran relevancia,

porque la tarea académica solicitada preveía una modalidad expositiva en línea con los estilos sinópticos descritos en los que la sustantivación juega un papel fundamental.

Respecto al constructo de sofisticación en la subordinación, es de notar que no se recogen diferencias significativas en las frecuencias de CLnfin entre las dos situaciones, ni entre el pretest y el posttest. No obstante, es de notar que se detecta una interacción, porque en los estudiantes bilingües se verifica un aumento, mientras que en los estudiantes ELE se produce una disminución del pretest al posttest. Sin embargo, en el índice de CLnfin/UT no se encuentran diferencias significativas entre las dos situaciones; probablemente porque los estudiantes en las dos situaciones tienden a utilizar las formas no personales como subordinación implícita considerando las tendencias de ambas lenguas, sin embargo, en las dos situaciones se producen usos anómalos de estas, sobre todo en lo referente al uso del gerundio (cfr. capítulo 6).

En cuanto al índice de coordinación, existe una diferencia significativa a favor de la condición bilingüe y se produce una disminución entre T1 y T2 en las dos situaciones de aprendizaje, lo cual demuestra una tendencia que evoluciona hacia una diferente complejidad desde el punto de vista sintáctico más en línea con la tarea solicitada. No obstante, como hemos notado, la coordinación continúa utilizándose de forma significativa en los grupos bilingües, que se hallan en un nivel de interlengua superior, lo cual se halla en sintonía con lo observado por Verspoor *et al.* (2012) y Bulté y Housen (2014) que detectaron que en los grupos de nivel superior o después de un curso de escritura académica los valores de la coordinación se mantenían.

Respecto a la complejidad morfológica, existe una diferencia significativa a favor de la condición bilingüe en el índice Vps/CLp, lo cual significa que los estudiantes bilingües mantienen mucho más el uso del pasado, no obstante, queremos hacer hincapié en que se verificaron algunos usos anómalos, pues algunos estudiantes, que habrían tenido la posibilidad de mantener el uso del pasado a juzgar por la nota obtenida en el test gramatical, optaron por no mantener su uso.

El constructo donde verdaderamente se aprecia una evidente diferencia entre las dos situaciones de aprendizaje es el de corrección, porque los tres índices utilizados proporcionan valores muy altos de significatividad, lo cual era de esperar teniendo en cuenta la mayor exposición a la lengua que han tenido los estudiantes bilingües.

Por otro lado, la disminución de errores que detecta el índice de porcentaje de errores entre el pretest y el posttest, puede estar relacionada con el hecho de que los estudiantes tomen

menos riesgos y escriban menos sobre todo en el grupo 4 de la situación ELE, lo cual hace que las medias tanto de palabras analizadas como del total de palabras escritas en la situación ELE sea muy significativa hacia la baja sobre todo en el postest.

En cuanto a la fluidez, volvemos a reiterar que hemos circunscrito este constructo limitándonos a una sola dimensión, es decir, al número total de palabras escritas por los estudiantes, lo cual tiene sus límites, aunque porque un escritor competente habría podido adaptarse a la consigna planeando una redacción de esa longitud. Sin embargo, como hemos visto en el análisis de los datos recogidos, muchos de los estudiantes en tres de los cuatro grupos escribieron mucho más de lo solicitado, mientras que el grupo 4 se hallaba muy por debajo de la consigna de 300 palabras. Por otro lado, como hemos indicado se produjo una interferencia en la recogida de datos del pretest del grupo 3 que se sintió motivado a escribir más, porque la escritura sería evaluada por la profesora de Lengua y Literatura española, lo cual explica la interacción de la que hemos dado cuenta a propósito de algunos parámetros como el número total de palabras escritas. Por tal razón, nos pareció más indicativo y representativo del nivel de los estudiantes los valores alcanzados en el postest que muestran una diferencia significativa entre las dos situaciones de aprendizaje.

5.6. Conclusiones

En resumen, respecto a las diferencias entre las dos situaciones de aprendizaje (bilingüe/ELE), lo que sobresale hasta ahora es que respecto a la complejidad sintáctica, las diferencias son significativas a favor de la situación bilingüe por lo que se refiere a la mayor parte de parámetros involucrados (excepto el número de oraciones y el número de nexos de tipo 2), sin embargo, la mayor parte de índices utilizados no obtienen valores significativos excepto en los siguientes casos:

- UT/O (subconstructo de complejidad interclausal referido a la coordinación);
- SUST-MG/UT (sub-constructo de complejidad intraclausal);
- Vps/CLp (constructo de complejidad morfológica);
- todos los índices de corrección (constructo de corrección);
- total pal/50 (constructo de fluidez en el posttest).

Por último, cabe señalar que el panorama descrito se refiere a las medias de los grupos que, por otro lado, como hemos señalado, presentan una heterogeneidad de resultados, que se advierte en los valores alcanzados en los parámetros e índices obtenidos por los estudiantes y en las producciones escritas desde un punto de vista cualitativo en cada situación de aprendizaje, lo cual se halla en línea con cuanto subrayado por la teoría de los sistemas dinámicos en la que la variabilidad es una característica de la evolución.

Capítulo 6

Relación entre conocimiento gramatical y calidad de la escritura académica

6.1. Introducción

En este capítulo nos ocuparemos de la relación entre los resultados obtenidos en el test gramatical y las producciones escritas de carácter académico realizadas por los estudiantes que participaron en este proyecto de investigación. Para ello, dedicaremos gran parte de la exposición al análisis de errores¹ más generalizados para pasar en un segundo momento al análisis cualitativo de algunos textos ejemplificativos y a la relación entre conocimiento gramatical explícito, conocimiento gramatical implícito y producción escrita.

En primer lugar, partimos del presupuesto de que los errores son inherentes al proceso de aprendizaje e incluso son necesarios para el progreso de la *interlengua* de los aprendices (Corder 1981; Fernández 1995). En ese sentido, es oportuno recordar que a partir de Selinker (1969, 1972) se utiliza el término *interlengua* para hacer referencia a un sistema dinámico de producción que caracteriza al aprendiz de una L2. La posición de Selinker difiere respecto a la de otros autores como, por ejemplo, Corder que utilizó el término de «dialecto transicional», pues dio énfasis a la perspectiva psicolingüística, al subrayar el estatus de sistema intermedio entre los códigos de la lengua materna y de la lengua meta (Alexopoulou 2011: 92-93, cit. en Barbasán 2016: 42).

En suma, los errores han de ser considerados hipótesis que el aprendiz realiza sobre el funcionamiento de una lengua (Corder 1981: 10-11) sobre la base de la propia experiencia lingüística, la cual se halla en relación con tendencias de la lengua materna y con el aprendizaje progresivo de las reglas de uso de la L2.

Por tales razones, la interiorización de la lengua, como se aludía en el capítulo 1 de este trabajo, se concibe como un proceso complejo que depende de las características del aprendiz (cognitivas, emotivas, etc.), pero también de los rasgos de la lengua objeto de

¹ De Alba (2009) ofrece un panorama claro de la evolución que experimenta el *Análisis contrastivo* desde mediados de los años cuarenta cuyos presupuestos teóricos (estructuralismo, comportamentismo) y sus escasos resultados prácticos comportaron su desaparición en los años setenta. En esa época inició a difundirse el *Análisis de errores* a partir de los trabajos de Corder (1967, 1971), que surgen en el ámbito del generativismo, lo cual contribuye a un cambio radical en la consideración del error desde un punto de vista didáctico: «el cambio metodológico es crucial: se pasa de las predicciones desde el plano de la abstracción —en el que hasta ahora se habían desarrollado las investigaciones en L2— al espacio real y concreto de las producciones de los discentes, con el objeto de obtener datos empíricos que favorezcan la explicación de los errores en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Asimismo, el error pasa a ser considerado como parte del proceso de aprendizaje y surge la idea de que puede utilizarse con fines didácticos» (De Alba 2009).

aprendizaje (Corder 1981; Calvi 1995). Como hemos visto, tiene que ver con la complejidad absoluta (cfr. cap. 3), la complejidad relativa (por ejemplo, las dificultades del aprendiz) y también con la prominencia (o *salience*) de ciertos rasgos y su frecuencia de aparición, lo cual, se halla en buena parte relacionado con el constructo de *madurez* y, a su vez, depende también del uso que hacen de la lengua los hablantes según sus experiencias y el ámbito de uso (es decir, de las posibilidades de exposición al input lingüístico) y del contexto comunicativo. Es decir: son cruciales las ocasiones de actuación de los aprendices de L2 y de interacción con interlocutores, que pueden contribuir a la evolución –si son colaborativos– o al estancamiento –si no proporcionan *feedback*– de la interlengua de los primeros.

Por otro lado, no cabe duda de que un aspecto fundamental se refiere también a la relación que se establece entre las lenguas que están en juego, es decir, nos referimos a la relación entre la L1 y la L2 o entre la L2 y la L3, y así sucesivamente. En este sentido, es importante tener en cuenta las posibles transferencias positivas y también las negativas, interferencias o errores², sobre todo en el caso de lenguas afines como el español y el italiano, pues esa cercanía puede contribuir a «que en el proceso de aprendizaje el estudiante puede incurrir en el error de subestimar las diferencias y considerar la otra lengua como un subsistema de la propia» (Barbasán 2016: 52).

En relación al origen de los errores (criterio de clasificación etiológico), se tiende a clasificar los errores en *interlinguales* e *intralinguales*. En el primer caso estos se achacan a la influencia de una L1 o de otra L3, mientras que en el segundo caso se deben a un conflicto interno de las reglas que se van constituyendo progresivamente en la L2 del aprendiz configurando su interlengua (Gutiérrez Quintana 2005: 229).

En este sentido, es de notar en general el papel fundamental de la automatización de la lengua (mediante la memoria procedimental) de ciertos aspectos que probablemente presentan mayor dificultad por su escasa prominencia en los diferentes niveles lingüísticos (ortográfico, léxico o morfosintáctico), sobre todo en el caso de lenguas tan parecidas como el italiano y el español en las que se produce una especie de continuidad perceptiva que no ayuda siempre a que se forme una *gestalt* nítida de cada una de las lenguas a partir de la cual,

² Es oportuno distinguir entre los conceptos de transferencia, transferencia positiva y transferencia negativa. La transferencia es una estrategia de un aprendiz para relacionar la nueva información con conocimientos previos de L1 u otras L2 y formular hipótesis sobre la nueva L2. A su vez, la transferencia positiva permite al aprendiz producir un enunciado adecuado basándose en el conocimiento de su L1 o de otras L2. Por último, la transferencia negativa, interferencia o error es una estrategia inadecuada que lleva al aprendiz a emitir un enunciado equivocado basándose en hipótesis sobre la L2 a partir de su L1 u otras L2.

según los momentos, una de estas pueda convertirse en el fondo (por ejemplo, la materna) y la otra pase a primer plano (por ejemplo, la L2), o viceversa, sino que a menudo, incluso en el caso de los usuarios bilingües, se producen interferencias en los diferentes niveles lingüísticos, que son difíciles de detectar debido a esa continuidad. A este propósito, Compagno y Di Gesù comentan:

[...] ciò che differenzia l'acquisizione dello spagnolo L2 da parte d'italofoni piuttosto che da parte di anglofoni o germanofoni ecc., è che in essa l'apprendimento si organizza seguendo il “patrón” gestaltico alternativo in cui la Figura differisce di poco dallo sfondo, perché non ha una frontiera propria che la isoli dallo stesso (2013: 63-64).

Desde nuestro punto de vista, las interferencias más evidentes son las que se producen en el plano léxico³ y, por eso mismo, también son las más fáciles de detectar y eliminar. Lo mismo sucede con las de tipo ortográfico que serían las menos importantes de todas. A continuación, se hallan las de carácter morfológico, que a menudo se hallan relacionadas estrechamente con la sintaxis, de manera que hay autores que hacen alusión a las dificultades del aprendiz en apropiarse de la morfología funcional (cfr. § 1.4.1.). No cabe duda de que las más difíciles de detectar y erradicar son las de carácter sintáctico, porque son las más profundas, lo cual ha quedado patente en los resultados que presentamos en los siguientes apartados.

A lo largo de este capítulo pasaremos revista a las interferencias más frecuentes que hemos detectado en los diferentes niveles lingüísticos con el objetivo de conocer mejor las estrategias utilizadas por los aprendices y sus implicaciones didácticas. En este sentido, albergamos la esperanza de echar luz sobre cuestiones inherentes al aprendizaje lingüístico en general y, en especial, al de lenguas afines. En concreto, en el caso del aprendizaje del español por parte de italo hablantes, Calvi (1995) sostiene que es primordial que los aprendices sean conscientes de ciertas tendencias para limitar la acción masiva de la transferencia. Con palabras de la citada autora

Prevale l'opinione che la consapevolizzazione interagisca con i processi impliciti, favorendo quindi l'apprendimento in sé (processi coscienti) ma anche l'acquisizione (processi inconsci). I benefici della riflessione esplicita sono particolarmente evidenti nel caso di lingue affini in cui un approccio spontaneistico o totalmente induttivo lascia campo libero all'azione del *transfert* (Calvi 1995: 135).

³ En este dato concordamos con Barbasán (2016: 6): «De todas las dimensiones en las que se divide la lengua, la léxicosemántica es, indudablemente, la más visible y en la que, por ende, los errores resultan más perceptibles y llamativos a simple vista».

Por lo tanto, en este contexto es de gran utilidad el uso del análisis contrastivo (Calvi 1995) que consiste en individuar áreas delicadas presentando al mismo tiempo las características de las dos lenguas como en la enseñanza contrastiva de James para el que «‘Contrastive teaching’ involves presenting to the learner at the same time all the terms in a linguistic system of L2 which, as a system, contrasts with the corresponding L1 system [...]. The systems concerned may be grammatical, phonological or lexical» (James 1980: 154). Por lo tanto, se trata de una posición que se distancia del análisis contrastivo tradicional, pues los contrastes interlingüísticos no solo preceden la enseñanza, sino que la acompañan, de manera que se puedan controlar mejor los procesos de transferencia (Calvi 1995: 137).

6.2. Análisis del test gramatical por secciones en las dos condiciones de aprendizaje: bilingüe/ELE

En este epígrafe nos ocupamos de valorar la actuación de los estudiantes en el test gramatical. Asimismo, vamos a analizar los tipos de errores eligiendo la actuación de algunos estudiantes en función de ciertos criterios, y en el siguiente nos ocuparemos del análisis de los tipos de errores en la escritura en los dos contextos de aprendizaje, a saber: bilingüe y ELE.

Con los tests utilizados en los dos momentos de recogida de datos, por un lado, pretendíamos crear un instrumento que de forma rápida y objetiva nos proporcionara datos sobre el nivel, la homogeneidad de los grupos y las dificultades de los estudiantes en cuanto al conocimiento gramatical y, por otro lado, queríamos utilizar una herramienta para potenciar el desarrollo de la sintaxis compleja en la óptica de la investigación-acción (Elliot 1990) haciendo que los estudiantes se plantearan algunas cuestiones inherentes a la escritura, aunque la reflexión no fuera explícita.

En primer lugar, en la tabla n.1 pasamos revista al resultado del pretest gramatical teniendo en cuenta las cuatro secciones en las que estaba dividido⁴: A (revisión de la subordinación, B (actividades de incrustación y cohesión), C (actividades que consistían en ordenar partes de una oración) y, por último, D (*cloze test*). Cada una de las secciones tenía una puntuación máxima indicada en la tabla 6.1 y la nota global máxima del test era de 30 puntos.

⁴ Cfr. 5.1.6.1. donde ofrecemos una descripción detallada de la prueba y sus partes.

tabla 6.1: Resultados en las secciones del pretest en grupos bilingües y ELE

	Sección A	Sección B	Sección C	Sección D	Total
Nota máxima	15	3	2	10	30
Bilingües	7,4	2,5	1,3	6	17,1
ELE	5,4	1,9	1,1	4,6	13

Como hemos visto en el capítulo anterior, los grupos en las dos condiciones de aprendizaje no presentaron una actuación homogénea, sobre todo en la sección A y en la D. En el conjunto, destacó la superioridad de la actuación de los estudiantes bilingües en tres de las cuatro secciones. Además, la actividad que realizaron mejor fue la del *cloze test* (sección D) y el ejercicio de incrustación (sección B), lo cual se hallaba en nuestras previsiones, dado que en el *cloze test*, los aprendices tenían que elegir entre tres opciones para cada hueco, mientras que en la primera sección gramatical (A), debían proporcionar la respuesta adecuada. Por otro lado, la sección B consistía en un ejercicio de elaboración y cohesión que no planteaba una revisión de las reglas explícitas como la actividad A.

Abordamos ahora los tipos de subordinadas que presentaron mayores dificultades teniendo en cuenta la actuación de los 4 mejores estudiantes (2 bilingües y 2 ELE) en la sección A del pretest⁵, porque de alguna manera ese análisis nos remite a las dificultades que tenían en común muchos de los estudiantes y señalan tendencias generalizadas de las dificultades que suelen tener los italohablantes en el aprendizaje de la lengua española.

En la condición bilingüe los mejores estudiantes tuvieron dificultades en los ítems n. 11, 12 y 13, mientras que en la condición ELE, además se plantearon dificultades en los ítems: 1, 3, 5, 9, y 15.

En primer lugar, destacamos el ítem n. 13 que se refería a las subordinadas concesivas en el que se planteaba la elección entre indicativo y subjuntivo y la *consecutio temporum* respecto a la principal. En este caso era necesario un pretérito perfecto de indicativo: *han dicho*. Los estudiantes se acercaron de forma diferente a la respuesta adecuada, pero no la identificaron totalmente respondiendo, por ejemplo, con: *dijeron* o *hayan dicho*.

Me han devuelto la instancia que envié al ayuntamiento, aunque no me (decir, ellos)
..... 13 por qué.

⁵ Los estudiantes que obtuvieron mejores resultados en la sección A del pretest entre los bilingües fueron el n. 8 y el n. 10 (grupo 1) con 13 respuestas correctas cada uno. En la situación ELE el n. 23 (grupo 3) obtuvo 9 y el n. 37 (grupo 4), 8 respecto a un total de 15 puntos.

Otro ítem que planteaba una dificultad generalizada era el n.11 que se refería a una doble cuestión referente a las subordinadas sustantivas en estilo indirecto: el uso del futuro en el pasado que en español requiere un verbo en condicional simple (como en inglés) y, por otro lado, el uso del verbo *haber* que es un verbo impersonal que tiene que permanecer invariable.

En el telediario dijeron que al día siguiente (haber)**11** muchos atascos por toda la zona norte de la península.

Los estudiantes que respondían con el doble error eran los que más se alejaban de la solución correcta, pues utilizaban el condicional compuesto (que es la forma que se utilizaría en italiano) en plural, es decir: empleaban la forma *habrían habido* en lugar de *habría*, dado que la equivalencia italiana de *haber* concuerda en número con el sustantivo que lo acompaña, pues desempeña la función de sujeto y no de CD como en español. Otros estudiantes de la muestra de participantes respondieron con el tiempo adecuado, pero pusieron la forma verbal en plural: *habrían*. Este tipo de interferencia se presenta a menudo en los italo hablantes (cfr. Carrera Díaz 2000) y también en las narraciones de muchos de los estudiantes italianos de la muestra que lo utilizaron por iniciativa propia.

El ítem n. 12 se refería al uso de las subordinadas de relativo que cuando se refieren al futuro, necesitan el subjuntivo y no el futuro como consideraron algunos estudiantes que propusieron *terminarán* en lugar de *terminen*.

Los estudiantes que (terminar) **12** el año que viene, podrán acceder a la bolsa de trabajo.

Veamos ahora los ítems en los que fallaron los dos mejores estudiantes en la sección A de la condición ELE.

En el ítem n. 1 se propone un error característico de los italo hablantes en las subordinadas temporales que en español cuando se refieren al futuro, necesitan el presente de subjuntivo, en lugar del futuro, es decir: la forma verbal necesaria era *tenga*.

Cuando usted (tener) **1** claro cuanto dinero necesita, llame a este número y pregunte por mí, Alejandro Iglesia. Le atenderé personalmente.

Los ítems n. 3 y n. 5 se refieren al uso de cierto tipo de subordinadas sustantivas en las que es necesario el subjuntivo y además en estos dos casos concretos la *consecutio temporum* requiere el uso del pretérito perfecto, dado que existe una relación con el presente como indican los adverbios *todavía* en el n. 3 y *ahora* en el n. 5. Los estudiantes a menudo perdían de vista estas huellas y respondían, por ejemplo, con *han llegado* en lugar de *hayan llegado* para el ítem n. 3 y con *aprobaste* en lugar de *hayas aprobado* en el ítem n. 5.

Es muy raro que tus padres no (llegar, ellos) **3**..... todavía. ¿Habrán perdido el tren?

Estoy muy contento de que (aprobar, tú) **5** el carnet de conducir. Ahora necesitas un coche.

Pasemos ahora a los ítems n. 9 y n. 10 que planteaban una dificultad mayor al tratarse de estilo indirecto en el pasado. En concreto, la *consecutio* requería *terminaras* en el espacio n. 9) y *contaras* (imperfecto de subjuntivo) en el espacio n. 10.

María me dijo que llamaras cuando (terminar) **9** el programa para que le (contar, tú) **10** lo que te había parecido.

Por otro lado, en el ítem n. 15 se necesitaba la forma verbal *entere* del presente de subjuntivo, pues se trata de una subordinada modal referida al futuro.

Hazlo de manera que no (enterarse, él) **15** de lo que ha sucedido.

Si tenemos en cuenta los resultados del postest en la tabla 6.2, se observa que las secciones que mejoran de forma más evidente son la primera y la cuarta y en el conjunto de la prueba son los estudiantes ELE los que mejoran más con un valor de 2,8 más, mientras que los bilingües suben solo 1,2 puntos, lo cual tiene relación con el hecho de que los estudiantes ELE durante el curso continuaban el estudio de la gramática española de forma explícita, mientras que los bilingües, no.

tabla 6.2: Resultados en las secciones del postest en grupos bilingües y ELE

	Sección A	Sección B	Sección C	Sección D	Total
Nota máxima	15	3	2	10	30
Bilingües	8	2,2	1	7,1	18,3
ELE	5,4	1,9	1,1	4,6	13

En cualquier caso, los estudiantes que presentaron mejores resultados⁶ en la primera actividad fueron los bilingües entre los que destaca un estudiante que obtiene 14 de 15 puntos. Basándonos de nuevo en las mejores actuaciones de los estudiantes del postest en las dos condiciones de aprendizaje (bilingüe/ELE), nos referiremos a las subordinadas que presentaron mayores dificultades.

Entre los bilingües destacan los ítems 1, 2, 3 y 8. El ítem n. 1 se refería a uno de los pocos nexos consecutivos que requiere el subjuntivo: *de ahí que*. Para este ítem los estudiantes solían utilizar el indicativo: *decidieron* en lugar de las respuestas correctas: *hayan decidido* o incluso *decidan*.

Los países en vías de desarrollo ofrecen mano de obra más barata; de ahí que muchas empresas (decidir) **1** instalarse allí.

En los demás ítems en los que se equivocaron los estudiantes, se proponían cuestiones similares a las del pretest en cuanto al uso de las subordinadas sustantivas, concesivas y temporales. Así pues, en el n. 2 se podía optar por el uso del subjuntivo si se consideraba que la acción se refiere al pasado o al presente (*hayan pagado* o *paguen*).

Me parece estupendo que finalmente hoy te (pagar, ellos) **2** las horas extra del mes pasado.

En el ítem n. 3 se requiere un tiempo pasado respecto a la acción de la principal preferiblemente en indicativo. Por ello, la respuesta más adecuada sería: *ha tomado*, y no *haya tomado* (que sería adecuado solo en un contexto con valor de subjuntivo polémico o si se recogen las palabras de un interlocutor), por ello, se han de excluir otros tiempos de pasado como pretérito indefinido, pues existe una conexión con el presente.

⁶ Los estudiantes que obtuvieron mejores resultados en la sección A del postest en el aprendizaje bilingüe fueron el n. 11 y el n. 19 del grupo 1 (con 11 y 14 respuestas correctas respectivamente) y en la condición ELE fueron el n. 12 y el 19 del grupo 3 (con 11 y 9 respuestas correctas respectivamente).

Aunque el Gobierno (tomar) **3** medidas para desalentar a los traficantes, siguen llegando pateras llenas de inmigrantes a las costas italianas.

El n. 6 es una subordinada modal que necesita indicativo. Lo correcto es el pluscuamperfecto de indicativo *habían dicho*, pues se refiere a un pasado anterior a otro pasado.

Hizo el trabajo como le (decir, ellos) **6** antes y ganó mucho dinero.

El n. 7 hace alusión a las subordinadas condicionales. En este caso se necesita un pluscuamperfecto de subjuntivo: *hubieras tirado*.

Sabría qué efectos secundarios tiene este medicamento, si no (tirar, tú) **7** antes el prospecto a la basura.

El ítem n. 8 se refiere a las subordinadas temporales que, como hemos indicado al analizar los errores del pretest, requieren el presente de subjuntivo, cuando se refieren al futuro, es decir, la solución es *vengas*.

Cuando (venir, tú) **8** a buscarme, ya habré redactado el informe que me pediste.

Algo parecido ocurre con el ítem n. 12 que se refiere al uso de las subordinadas causales para cuyo ejemplo es necesario un imperfecto de indicativo (*había*) o pretérito perfecto (*ha habido*), dado que hay una conexión con el presente, lo cual identificaron algunos estudiantes, aunque, como en otros ejemplos, los estudiantes se equivocaron en la persona necesaria que es la tercera singular al tratarse del verbo *haber* que se usa como impersonal en este caso, por lo que al final algunos utilizaban erróneamente la primera persona *he habido* que es la persona del verbo de la principal, como se aprecia a continuación.

Como (haber) **12**..... problemas en el servicio de trenes, he llegado varias veces tarde a clase esta semana.

El ítem n.14 se refiere a una subordinada final, por lo que se requiere la forma de presente de subjuntivo *se conciencie*, en lugar del presente que nos proporciona el estudiante.

Aunque parezca mentira, todavía se necesitan muchas campañas para que la gente (concienciarse) **14.....** del peligro que supone encender una barbacoa o una hoguera en medio del campo durante el verano.

En el caso del ítem n. 15 se plantean dos posibilidades, pues al tratarse de una oración descontextualizada, existe la posibilidad de que se refiera al futuro (futuro en el pasado), en cuyo caso se necesitaría un condicional simple, o que se refiera al pasado, en cuyo caso se necesitaría un pluscuamperfecto de indicativo para indicar un pasado anterior a otro pasado: *había comunicado*. Como había sucedido en el pretest, muchos estudiantes respondieron con un condicional compuesto que es la forma que se utilizaría en italiano en este tipo de oración si la consideramos como futuro en el pasado.

La empresa le comunicó que después del primer año de trabajo (obtener) **15.....** un ascenso.

Estos son solo algunos ejemplos representativos que ilustran las dificultades que pueden tener los estudiantes en general a la hora de realizar un ejercicio como este. En ocasiones pueden equivocarse completamente proporcionando una forma errónea como en el ítem n. 15 del postest en el que la respuesta más frecuente sería un condicional compuesto, pero en otros casos se acercan a la respuesta adecuada, pero se equivocan en la persona o en otro aspecto de carácter ortográfico.

Asimismo, al analizar la escritura se vuelven a proponer algunos de estos mismos errores u otros que no preveíamos para este nivel, dado que son más básicos como concordancias en género o número, o bien diferentes tipos de anacolutos, lo cual tiene que ver con la complejidad de la escritura y la necesidad de tener que mantener la atención en varios niveles contemporáneamente.

Por otro lado, es de notar que hay interferencias que suceden, a pesar de que los aprendices conocen las reglas de uso tanto en el test gramatical como en la redacción. En este sentido, quizá las interferencias más generalizadas que hemos encontrado se refieran a la falta de la preposición *a* delante del complemento directo de persona, cuando es

obligatoria y ciertos usos del gerundio con valor de subordinación que no se consideran correctos en español como el valor de posterioridad.

Por tales motivos, es oportuno mantener un cierto énfasis explícito en la forma durante todo el currículo de estudios, pero sobre todo lo que verdaderamente importa es que los estudiantes sigan practicando la lengua de forma activa, y encuentren estrategias para autocorregirse, de manera que tengan más ocasiones de automatizar las formas de la L2 y consolidar la propia autonomía respecto al aprendizaje.

6.3. Análisis de errores en la escritura de estudiantes italohablantes

En el *corpus* de textos escritos analizados hemos constatado que los estudiantes pueden presentar tipologías de errores que pueden ser consideradas personales o generales, si se suelen presentar en otros aprendices. En algunos casos pueden ser debidas a falta de conocimiento de la lengua, mientras que en otros pueden constituir una interferencia con la L1 o bien con otra L2 que es objeto de aprendizaje, por ejemplo, el francés⁷. En este segundo caso, consideramos que la proximidad de las dos lenguas, interfiere en la producción escrita de tal forma que, aunque los estudiantes conozcan las reglas desde un punto de vista cognitivo, no logran en la práctica identificar el error, porque su atención se dirige a otros aspectos del proceso de escritura (como la transmisión y organización de las ideas). En este sentido, gracias a la contribución de Corder (1981) es oportuno recordar aquí las diferencias entre errores sistemáticos (*errors*) y accidentales o faltas (*mistakes*). Sobre la base de los postulados generativistas Corder sitúa los primeros en el nivel de la *competencia* y los segundos en el de la *actuación*. A este respecto, el autor considera que la atención debe dirigirse a los primeros por la información que proporcionan al profesor, al investigador y al aprendiz para seguir aprendiendo; de hecho, los errores sistemáticos

“from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e. his transitional competence”. [...] A learner's errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learnt) at a particular point in the course (and it must be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system). They are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learnt or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner

⁷ En este sentido, algunos de los errores que se presentaron en los estudiantes del grupo 3 (situación ELE) pueden considerarse una interferencia con la lengua francesa debido al mayor contacto de estos estudiantes con tal lengua, que era estudiada en situación de inmersión, pues un 70% del total de las clases de Historia se realizaban en francés.

uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning (Corder 1981: 10-1).

Sin embargo, la cuestión de determinar cuándo un error es sistemático o no plantea una cierta dificultad y requiere un estudio más sofisticado y un análisis de errores (p. 10). A este respecto, especificamos que no nos detendremos en analizar esta cuestión es este estudio que pretende proporcionar un panorama sintético de las tendencias encontradas en las dos condiciones de aprendizaje examinadas: bilingüe/ELE.

A propósito de las clasificaciones de errores, cabe señalar que existen diferentes catalogaciones teniendo en cuenta determinados criterios de análisis (cfr. de Alba 2009) que no hemos seguido en nuestro trabajo, dado que, en relación a la investigación sobre el constructo CAF, nos ha parecido más oportuno realizar un análisis de errores (AE) haciendo referencia a tres grandes tipologías dentro de las cuales hemos intentado establecer una posible sistematización. Por ello, hemos querido proporcionar una visión de conjunto con los ejemplos más representativos de esos tres tipos de errores, a saber: ortográficos (entre los que incluimos los mecánicos), léxicos y morfosintácticos⁸. Por otro lado, aunque en el *corpus* existen numerosos ejemplos de errores en la puntuación y en la acentuación, hemos decidido no ocuparnos de ellos en el presente análisis.

Empecemos por los errores de tipo morfosintáctico que se muestran en la tabla n. 3. A este respecto, es de notar que, tanto en el pretest como en el posttest, los estudiantes que producen menos errores son los de la situación bilingüe. Sin embargo, consideramos que pararse en los aspectos meramente cuantitativos puede ser limitado, pues se ignora la envergadura de la situación de aprendizaje (cfr. § 3.2.2.). Por lo tanto, la cuestión central que se desprende de nuestro estudio es que los estudiantes producen siempre errores de todo tipo, sea cual sea el nivel en el que se encuentren⁹, lo cual se constata en la tabla 6.3, sin embargo, los bilingües producen mucho menos errores morfosintácticos en el pretest respecto a los estudiantes ELE, mientras que en el posttest las diferencias se acortan.

⁸ En cualquier caso, cabe señalar que se trata de una división funcional a este estudio, dado que concordamos con Halliday (1985) y la gramática cognitiva en la interconexión entre los diferentes niveles lingüísticos.

⁹ Esta constatación contrasta con la posición de Bordonaba (1998) que se ha ocupado del análisis de errores en la escritura de estudiantes italo hablantes de español L2, pues considera que los errores gramaticales disminuyen en niveles superiores: «En el nivel elemental e intermedio hay un mayor número de errores gramaticales y sintácticos, mientras que en los niveles avanzados los errores de este tipo disminuyen y aumentan, en cambio, los de tipo léxico» (Bordonaba 1998: 201), lo cual puede deberse al empleo de un criterio diferente en el análisis de errores.

tabla 6.3: Errores morfosintácticos en contexto bilingüe y ELE

Pretest		Posttest	
Bilingües	ELE	Bilingües	ELE
166	203	133	149

Lo que se desprende de nuestro análisis es que los errores que producen los estudiantes son diferentes en las dos situaciones de aprendizaje, pues los bilingües producen muestras de lengua más avanzadas, mientras que los estudiantes ELE se arriesgan menos y producen errores más básicos, como se puede observar en el anexo de textos en el que hemos señalado todos los errores con un asterisco.

En cuanto a la cantidad de errores de los estudiantes, si consideramos los valores medios presentados en la tabla 6.4, llama la atención que los errores morfosintácticos ocupen una proporción alta respecto al total de errores de forma bastante parecida, alrededor del 50%, tanto en el pretest como en el posttest en las dos situaciones de aprendizaje.

tabla 6.4: Proporción de errores morfosintácticos respecto al total de errores

Bilingües		ELE	
T1	T2	T1	T2
0,57	0,47	0,54	0,49

En la figura 6.1, que presentamos a continuación, se pueden apreciar los valores medios de las frecuencias que los dos grupos obtienen en el pretest. Como hemos señalado más arriba, las frecuencias de errores morfosintácticos son mucho más altas que las léxicas o las ortográficas en las dos situaciones de aprendizaje.

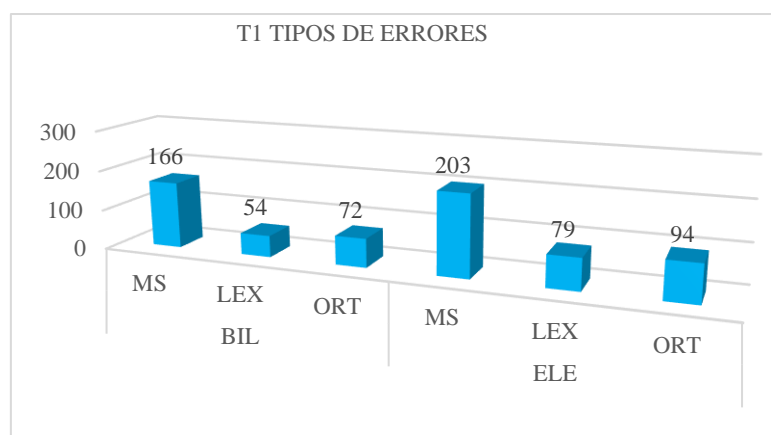


Figura 6.1: Frecuencias medias en el pretest por tipos de errores

Sin embargo, como se puede constatar en la figura 6.2, tales diferencias se acortan en el postest, debido en parte a que los estudiantes ELE escriben menos y, de esa manera, no se arriesgan tanto, sobre todo los del grupo 4 (dentro de la situación ELE).

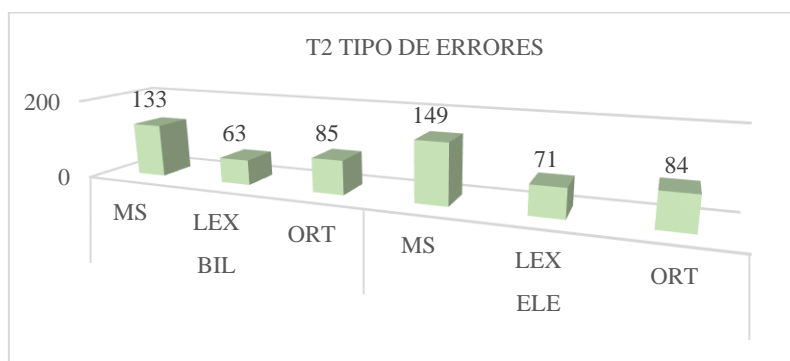


Figura 6.2: Frecuencias medias en el postest por tipos de errores

En los apartados siguientes nos proponemos dar cuenta de las diferencias estadísticas entre las dos situaciones de aprendizaje y de las diferentes interferencias que hemos encontrado analizando los textos. Por honor a la verdad, hemos de confesar que algunas de estas a veces se nos escaparon en las primeras lecturas, lo cual es indicativo de la dificultad que pueden encontrar los mismos estudiantes en detectarlas ellos mismos a la hora de redactar sus propios textos.

Para facilitar la lectura y la exposición de los apartados referentes a las tipologías de errores, hemos decidido dar cuenta de ellos, sin indicar cada vez quien fue el aprendiz que los cometió, dado que nuestro objetivo es simplemente identificar los errores generalizados y, en última instancia, encontrar estrategias para evitarlos. Asimismo, cuando lo hemos considerado oportuno, hemos citado el fragmento donde encontramos insertado el ejemplo. Para mayor detalle, se remite al lector al apéndice final donde se proporcionan todos los textos analizados.

6.3.1. Análisis estadístico de tres tipos de errores: morfosintácticos, léxicos y ortográficos

Para integrar la exposición realizada en § 5.3.2. y § 5.4.4. sobre el constructo de corrección, en este apartado analizamos mediante la técnica MANOVA las frecuencias del total de errores y de los diferentes tipos de errores, a saber: morfosintácticos, léxicos y ortográficos. El análisis de las muestras del *corpus* indica que las diferencias entre las dos situaciones de aprendizaje son significativas desde un punto de vista estadístico.

Respecto al total de errores (ERROR*) se observan diferencias significativas en favor de la condición bilingüe (gdl 1/36, $F=12,64743$, $p=,001075$). En efecto, los estudiantes ELE producen muchos más errores, como se puede apreciar en los valores medios de las frecuencias calculadas: 13,06 (bilingüe) y 20,03 (ELE).

En cuanto a los errores de tipo ortográfico. Se observan diferencias significativas en favor de la condición bilingüe (gdl 1/36, $F= 6,000775$, $p= ,019295$). En efecto, los estudiantes ELE producen muchos más errores ortográficos como se puede apreciar en los valores medios de las frecuencias calculadas: 3,56 (bilingüe) y 5,31 (ELE).

En lo referente a los errores de tipo léxico (ERROR LEX), se observan diferencias significativas en favor de la condición bilingüe (gdl 1/36, $F=9,453953$, $p=,004006$). En efecto, los estudiantes ELE producen muchos más errores léxicos como se puede apreciar en los valores medios de las frecuencias calculadas: 2,65 (bilingüe) y 4,68 (ELE).

Respecto a los errores de tipo morfosintáctico (ERROR MS), se observan diferencias significativas en favor de la condición bilingüe (gdl 1/36, $F=14,05867$, $p=,000622$). De hecho, los estudiantes ELE producen muchos más errores morfosintácticos, como se puede apreciar en los valores medios de las frecuencias calculadas: 6,79 (bilingüe) y 11 (ELE). Además, hay una disminución significativa de errores morfosintácticos entre T1 y T2 en las dos situaciones de aprendizaje (gdl 1/36, $F=8,83278$, $p=,005247$), lo cual se aprecia cotejando las medias entre el pretest y el posttest: 10,11 (T1) y 7,67 (T2).

De lo expuesto se deduce que la mayor diferencia entre las dos situaciones de aprendizaje se halla en los errores morfosintácticos, dado que existen más de cuatro puntos de diferencia.

Pasemos ahora a los índices entre los tipos de errores y el número de unidades-t. Cabe señalar que se crean proporciones numéricas que no detectan una significatividad desde un punto de vista estadístico, a excepción del índice de errores morfosintácticos por UT (gdl 1/36, $F= 5,041841$, $p= ,000001$). En concreto, los valores proporcionados para el contexto bilingüe y ELE son respectivamente ,39 y ,54, lo cual significa que el grupo ELE comete más errores de ese tipo.

Por otro lado, no se perciben diferencias significativas entre T1 y T2 para ninguna de las dos situaciones de aprendizaje por lo se refiere a los índices de errores morfosintácticos y léxicos por UT. En cambio, si se detecta un aumento significativo en las dos situaciones de aprendizaje entre T1 y T2 en el índice de errores ortográficos por UT (gdl 1/36, $F=4,235611$, $p=,046880$), lo cual se constata en los valores medios proporcionados que son ,23 (T1) y ,31 (T2).

6.3.2. Los errores ortográficos en la escritura

En este apartado pasaremos revista a los errores de tipo ortográfico. A pesar de que tanto el español como el italiano poseen una alta correspondencia entre los sonidos y su representación gráfica, hemos observado que en las dos situaciones de aprendizaje se producen bastantes errores ortográficos. En especial en la situación ELE hay muchas oscilaciones vocálicas, y consonánticas, a veces en la misma redacción de un estudiante.

En cuanto a las oscilaciones vocálicas, hemos advertido que tienen en común una posición átona dentro de las palabras en español y en ocasiones se deben a la interferencia con la escritura de la misma palabra en italiano. Para que se aprecie mejor la situación descrita, recogemos los siguientes ejemplos de interferencias vocálicas:

- revolución* (esp. revolución; it. rivoluzione) (1)
- dispotismo* (esp. despotismo; it. dispotismo) (2)
- rivendicar* (esp. reivindicar; it. rivendicare) (3)
- novidades* (esp. novedades; it. novità) (4)
- impobrecimiento* (esp. empobrecimiento; it. impoverimento) (5)
- ententar* (esp. intentar; it. tentare) (6)
- el minor* tiempo posible (esp. menor; it. minore) (7)
- antigüedad* (antigüedad; it. antichità) (8)

En otros casos, no se justifica la interferencia:

- enterpretes* (esp. intérpretes; it. interpreti) (9)
- caydo* (esp. caído; it. caduto) (10)

También aparecen otros casos sin diptongación como el del monosílabo *ben* (esp. bien; it. ben):

- (...) no estaba *ben** aceptado (11)

En cuanto a los errores consonánticos, hemos detectado ciertas tendencias como la oscilación entre -b y -v, o la utilización de -q en lugar de -c como en los siguientes ejemplos:

obtubo* el derecho a trabajar (12)

la question* de los protestantes (it. questione) (13)

Existen otras interferencias que se refieren a la existencia de variabilidad de los lexemas en español según la categoría de la palabra en cuestión. Para que se pueda apreciar mejor, proponemos a continuación algunos ejemplos:

género *objectivo* (en lugar de *objetivo*) (14)

el *respecto* (en lugar de *respeto*) de las unidades aristotélicas (15)

En otros casos la interferencia se produce, porque en italiano existe la misma raíz con una ligera diferencia en la escritura como es el caso de *proprio** (propio) y sus derivados: *propriedad* o *proprietarios*. En otras ocasiones, la palabra correspondiente italiana se escribe de manera muy diferente, por lo que se puede tratar de errores mecánicos o simple confusión como en el caso de *presa** (en lugar de *prensa*).

En este sentido, se hallan también otras interferencias debidas a la semejanza del léxico como la pérdida de -s final en el caso del adv. *menos* (*meno** trabajo) o la sustitución de -x- por -s- como en *estranjero** (*extranjero*), o bien la sustitución de la -l- por -r- cuando va detrás de -b- como en *tiniebras** (*tinieblas*).

Otra cuestión se refiere a la existencia de consonantes dobles en italiano que se proponen en la escritura del correspondiente vocablo español como en: *pessimista**, o la tendencia contraria que afecta a la reducción de grupos consonánticos usados en español como en el caso de -cc- a -c- en *insurrecciones** (en lugar de *insurrecciones*), o bien la reducción de la secuencia consonántica -ns- en -s- como en: *circustancias** (en lugar de *circunstancias*).

Algunas interferencias se refieren a la unión de unidades fraseológicas que en español se escriben separadas como: *amenudo** (*a menudo*) o *sobretudo** (*sobre todo*).

Asimismo, se constata la presencia de paronimia¹⁰ con el intercambio de formas verbales homófonas como: *hayamos* por *hallamos*, o viceversa.

¹⁰ La *paronimia* es una relación semántica existente entre dos (o más) palabras homófonas (o semejantes en el sonido), pero que se escriben de forma diferente y tienen significados distintos.

6.3.3. Los errores léxicos en la escritura

El índice de interferencias léxicas es menor respecto al de interferencias ortográficas o morfosintácticas en las dos condiciones de aprendizaje, tanto en el pretest como en el postest. Quizás porque se trata de los errores más fáciles de detectar y corregir.

a) Préstamos

Los errores más evidentes se refieren al uso de préstamos, es decir, cuando una palabra italiana es adaptada o no al español. Es de notar que los aprendices a veces transmiten su conciencia de utilizar un término de la propia L1, por ejemplo, subrayándolo o poniéndolo entre comillas, de manera que se percibe su intencionalidad de utilizar una estrategia compensatoria, pero en otras ocasiones no nos transmiten que advierten la interferencia, sobre todo si adaptan el término a la morfología española. A continuación, proponemos una serie de ejemplos:

fermar* (frenar/parar) a los estados generales (16)

Las causas de la revolución industrial fueron por la mayoría de **natura*** (naturaleza/carácter) social. (17)

represa* del gusto clásico (vuelta) (18)

comando (orden) (19)

Ellas tienen que ser lo* “**serva**”*(criada) de su hombre (20)

rivoltas (*revueltas*) (21)

Las generaciones siguientes se **tramandoron*** un estado caydo* en ruina. (22)

Durante el Renacimiento, la condición social de la mujer, **sino*** (incluso) la figura femenina en general cambia drásticamente de manera positiva. (23)

Entonces vemos como estos temas son tan diferentes entre ellos **sino*** opuestos. (24)

b) Híbridos

Se encuentran invenciones de los aprendices, cuando sobre la base del léxico italiano o español se insertan sufijos de la lengua española como, por ejemplo, en el caso de la utilización del término *igualdad* (esp. *igualdad*; it. *uguaglianza/eguaglianza*) u otros ejemplos como:

(...) se **incentraron*** (it. *incentrarsi*) en una sangrienta eliminación de los opositores y de las coaliciones antirevolucionarias*. (25)

los **apoyadores*** (defensores) de las ideas artísticas y de las formas neoclásicas (...) (26)

Percepimos* (it. *percepire*) este cambio radical en la manera de pensar, de reflexionar y escribir de la gente de este periodo. (27)

c) Frasemas

El uso de la unidad fraseológica *a nivel de* merece una atención especial, pues se trata de una locución preposicional que se ha difundido hoy en español, pero cuyo uso debería evitarse, pues se considera un galicismo:

También *a nivel cultural* como en la literatura vemos como estas circunstancias* se reflejaron en la literatura. (28)

Otra interferencia léxica accidental se refiere al uso de ciertos frasemas o unidades fraseológicas (UF) en los que se altera el orden establecido como en el ejemplo: *la nueva obra de mano necesaria en las fábricas* en lugar de la UF *mano de obra*. En otros casos es de notar que las UF coinciden parcialmente entre español e italiano, por ejemplo, en el caso de *cada vez más* que corresponde a la italiana *sempre più*. En las dos lenguas estas UF pueden aparecer con el adverbio *menos* y sus respectivos comparativos: *mayor* o *menor*. Proporcionamos algunos ejemplos:

Esa realidad, puse* ()* el hombre a llegar* a una inquietud **siempre*** mayor (...) (29)

Las causas de la Revolución francesa se desarrollaron a nivel* político, social y económico. El déficit público era **siempre*** más alto con lo cual se intentó reducirlo imponiendo impuestos también a los nobles y al clero que nunca los habían pagado. (30)

Continuando en el ámbito de la fraseología, se observan colocaciones incorrectas:

Se **escribió*** la Constitución (elaboró) (...) (31)

Para **hacer*** un ejemplo (poner) (...) (32)

No podía entender el error que había **hecho** (cometido). (33)

Dado que hombres y mujeres **hacen*** (forman) parte de la misma categoría, ellos son humanos. (34)

Hablando, en cambio, de los roles que ella tenía en la sociedad, podemos ver que aparece por **otra vez*** (*una vez más*) su “pasividad”. (35)

d) Neutralización de oposiciones¹¹

En otras ocasiones las interferencias surgen por dificultades que presenta la lengua española a propósito de alternativas cuya opción se halla en función del contexto lingüístico o situacional, es decir: la opción depende del significado que se quiere vehicular. Algunos ejemplos son los dobles *plan* y *plano* o la elección entre *llevar* y *traer*. A este propósito, es de notar que las interferencias se proponen, porque en italiano no existen alternativas, sino una sola forma: *piano* para los sustantivos *plan* y *plano* e incluso *piso*, o bien *portare* para *traer* y *llevar*. En fin, se produce una neutralización de las alternativas obligatorias en la lengua española. He aquí algunos ejemplos:

En el curso de su reino, Felipe II **trajó*** ()* España a la bancarrota, debido a la capacidad de no invertir las riquezas de el* nuevo mundo americano. (36)

Hoy en día esto* movimiento ha **traído*** ()* nuestra sociedad a un nivel más alto y ha permitido* a la mujer de* realizar sus aspiraciones y sus sueños. (37)

e) Falsos amigos

Otras interferencias se refieren al uso de palabras que existen tanto en español como en italiano, pero que se utilizan en cada una de las lenguas de forma diferente. Nos referimos a los cognados que pueden convertirse en “falsos amigos”. En este sentido, proponemos a continuación la palabra encontrada con un asterisco, su equivalencia en español y un ejemplo contextualizado.

-*proprio* (it.): Este vocablo es equivalente al adjetivo español *propio* y en ese caso indica posesión como se puede apreciar a continuación:

Cómo permanecer en el *propio* domicilio de mayor. (Come restare a casa *propria* da anziani.)

¹¹ Cfr. Fernández (1997) y Bordonaba (1998: 172).

Pero hay otros casos en los que *proprio* (it.) es adverbio y en ese caso se necesitan otras equivalencias en la lengua española, como el adverbio *precisamente* en el ejemplo siguiente:

Proprio* con este movimiento, la figura de la mujer ha empezado a cambiar con* el curso del tiempo llegando* a ser independiente y valorosa* como o más de* los hombres. (38)

-*guardar**: mirar/cuidar (it. *guardare*)

(...) todo lo que tenían que hacer era cuidar a la familia, **guardar*** la casa, satisfacer* (...)* sus hombres. (39)

-*actuar**: llevar a la práctica, realizar (uso transitivo como en it. *attuare*). Por otro lado, es de notar que el verbo intransitivo español *actuar* corresponde al verbo italiano *agire*.

De este modo se **actuaron*** unos cambios en las fábricas donde utilizaron nuevos inventos para una mayor producción en el menor* tiempo posible. (40)

-*exprimir**: expresar. Esta interferencia proviene de la cercanía de dos verbos italianos: *esprimere* (expresar) y *spremere* (exprimir):

(...) mientras que nel* siglo XVI, las novelas idealistas **exprimían*** los valores de la caballería en circunstancias de irrealidad, los temas del barroco se concentraban en la muerte, la vision pessimista* del amor, el desengaño, la realidad. (41)

-*reflejar**: reflexionar. Esta interferencia proviene de la existencia de un verbo italiano *riflettere* que equivale a los dos verbos españoles *reflejar* y *reflexionar*:

Con respecto al teatro de este siglo, el mayor autor fue Leandro Fernandez de Moratin que se dedicó al carácter* didático* y también solía hacer **reflejar*** al público mediante sus obras. (42)

-*todavía**: sin embargo. En este caso la interferencia se debe a la semejanza fonética del conector italiano *tuttavia* con el adverbio de tiempo español *todavía*.

De hecho subió al poder Felipe II que a diferencia de su padre no salió mucho de España y intentó* unificar la Iglesia y el Estado para crear un Estado más fuerte. **Todavía*** en el curso de los años España cayó en un grande periodo de crisis por lo que atañe () * muchos planes, como el político y el económico. (43)

f) Interferencias debidas a tendencias de la L1

Otras interferencias que aparecen se refieren al uso de haber (it. *avere*: usado como auxiliar y con valor posesivo) y preguntar y pedir (it. *chiedere*).

-haber: tener* (usado con valor transitivo de posesión):

En el curso de los siglos la consideración de la mujer ha variado mucho, se **ha*** una consideración mas alta de ellas. (44)

(...) solía tratar el tema de la libertad que los jovenes tenían que **haber*** en frente a* las imposiciones de la sociedad y de la familia (...) (45)

-preguntar/pedir pueden intercambiarse erróneamente, porque en italiano existe una forma única para los dos significados (*chiedere*):

(...) tenía que servir siempre () * su marido en lo que le **preguntaba*** (pedía) (46)

g) Vocablos no completamente equivalentes en su uso

Otras interferencias más difíciles de detectar se refieren a términos con el mismo significado, pero con otro uso en español, por ejemplo, un verbo intransitivo en español utilizado de forma transitiva. Tal es el caso del verbo *combattir* para el que no se prevé la utilización del complemento directo *guerra*:

Durante este siglo en España se **combatió** () * la guerra de sucesión entre Felipe d'Anjou y Carlos de Hasburgo por el trono de España. (47)

h) Registro

Pueden aparecer errores de registro como el verbo *acicalarse* o en el siguiente fragmento una locución verbal que es una UF: *tomar el pelo* en lugar de *burlarse*:

El ejemplo mas conocido de esta corriente es Don Quijote de Miguel de Cervantes, que trata de manera explícita el tema del desengaño, ya que el protagonista irreal y

enloquecido tenía que enfrentarse ()* una sociedad real, **tomando* el pelo** a las novelas del siglo XVI que hablaban de una sociedad que nunca ha existido. (48)

i) Interferencias accidentales

Existen algunos errores sin una causa sistemática en la L1 como:

-afectar* (utilizado con el valor de influir)

(...) su obra sobre saliente* fue el sí de las niñas que trataba del tema del matrimonio por conveniencia (seguramente **afectado*** por los escritos de Molier). (49)

-Maquinación*: mecanización. En este caso, la interferencia se produce por la afinidad fonética pues el término español posee el sentido de *engaño* o *artificio* y no el de difusión de las máquinas. Y lo mismo sucede en italiano que cuenta con los términos *meccanizzazione* y *macchinazione*.

En la ciudad se produjo también una maquinación* del trabajo industrial a través* la introducción de nuevas máquinas como la máquina de vapor. (50)

6.3.4. Los errores morfosintácticos en la escritura

Aunque resulta a veces difícil discernir entre aspectos morfológicos y sintácticos, dada su estrecha relación, en este apartado hemos optado por presentar primero los errores que se hallan en la esfera de la morfología¹² y, en segundo lugar, los que se refieren más bien a la sintaxis. Para establecer una clasificación de estos, los vamos a ir analizando teniendo en cuenta sus características mostrándolos en categorías a continuación:

a) Género

Una gran cantidad de palabras italianas y españolas coinciden en el género debido a que poseen un fondo común procedente del latín. Aun así, existen muchas interferencias entre las que podemos recordar palabras como el *valle*, el *análisis*, el *origen* que en italiano

¹² Hemos optado por incluir en este apartado los errores que se refieren a palabras gramaticales que pertenecen a clases cerradas como: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos y adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones (Marco 2002: 06).

presentan género femenino, pero también se hallan palabras masculinas en italiano que son femeninas en español, prueba de ello son los ejemplos siguientes recogidos en el *corpus*:

la* Genesis (el *Génesis*) (51)

L'utilizo* (la *utilización*) (52)

b) Número

La mayor parte de las palabras suelen coincidir en número en la lengua italiana y española. No obstante, se verifican algunas disimetrías como en el uso de algunas palabras que en español se usan en singular y en italiano en plural como sucede con la palabra española origen (it. *le origini*), o la palabra española *ropa*, que, además, es un falso amigo (it. *vestiti*), mientras que, a su vez, la palabra italiana *roba* corresponde a términos españoles como *cosas* o *mercancías*. Así lo hemos constatado en el *corpus* en el que uno de los aprendices utiliza:

las ropas* (la *ropa*) (53)

c) Pronombres

En esta categoría encontramos ejemplos generalizados como los que indicamos a continuación.

-Redundancia del pronombre sujeto

Cuando en el contexto anterior lingüístico o situacional se ha hecho alusión al sujeto de una oración, en español se prefiere la omisión.

Después de algunas insurrecciones* al final de su carrera política **el*** dividió sus territorios entre su hermano y su hijo Felipe. (54)

Con la Primera Guerra Mundial la mujer empezó a trabajar para los servicios públicos y ganar por la* primera vez su propio sueldo y a obtener una independencia económica. Por lo tanto **ella*** obtuvo* el derecho a trabajar y (en 1931 en España y en 1946 en Italia), obtuvo* también el derecho al voto, obtenido el derecho al voto gracias a las revoluciones*, eventos y protestas ella* obtuvo el derecho al divorcio (porque hasta ese momento la mujer tenía que estar con su hombre por toda su vida para servirlo). (55)

-Demostrativo incorrecto

Algunos usos incorrectos se refieren a la utilización de *esto* en lugar de *este*, pues en el contexto se ha utilizado un sustantivo masculino singular con el que se necesita realizar la concordancia en género y número:

Trás la primera y la segunda convención se creó el Directorio y cuando **esto*** terminó, empezó el consulado cuyo general era Napoleón Bonaparte. (56)

d) Artículos determinados

Se notan varias irregularidades entre los que destacan las redundancias, la supresión de este cuando es necesario y otros usos incorrectos.

-artículo redundante:

Los españoles tenían dificultades en **el*** aceptar un rey extranjero* como Carlos V. (57)

El* dicho proletariado (dicho proletariado) (58)

Ambos **los*** sexos (ambos sexos) (59)

Por **la*** primera vez (por primera vez) (60)

La mujer en esta epoca tenía un rol pasivo en la sociedad. De hecho, su deber era **lo*** de procrear y de* ocuparse del trabajo domestico y de las tareas de casa. (61)

Hasta el descubrimiento **del*** America hecho por C.C, periodo (...) (62)

Junto a las transformaciones de **los*** varios sectores de la industria se transformó también la sociedad. (63)

La* Francia y el* Inglaterra (64)

-al fin de (en lugar de a fin de):

A partir del segundo modelo, sabemos que el acto sexual no preveía el placer y servía sólo **al*** fin de procrear. (65)

-falta de artículo:

Ahora las mujeres pueden entrar en la política de la sociedad y ocuparse también de los trabajos que en () * pasado (en el pasado) eran solo por* los hombres. (66)

-uso incorrecto de artículo:

-artículo + adjetivo: *el* + adjetivo en lugar de *lo* + adjetivo:

Por lo tanto lo* autores utilizaban las 3 unidades aristotelicas, diferenciaban **el*** cómico **del*** trágico. (67)

-uso del demostrativo en lugar del artículo determinado:

Su función principal era **aquel*** de procrear. (...era la de procrear). (68)

-falta de contracción entre el artículo determinado masculino singular *el* y la preposición *de*:

Los ideales **de el*** tiempo. (69)

e) Artículo indeterminado

Se encuentran algunas incorrecciones como cuando se usa acompañando de forma redundante al indefinido *otro*:

un* otro hombre (otro hombre) (70)

f) Morfema derivativo incorrecto

Aparecen terminaciones inapropiadas como en los ejemplos siguientes:

diferenciación (diferencia) (71)

crisis financiera* (financiera) (72)

acusas* (acusaciones) (73)

perfetamiento* (perfectamente) (74)

satisfar* (satisfacer) (75)

valorosa* (valiente, valiosa) (76)

En la época del Renacimiento encontramos muchos **cambiamientos*** (cambios) sobretodo* por lo que atañe ()* la visión de la sociedad. Esta es la época de la **descubierta*** (descubrimiento) de los nuevos continentes. (77)

Se llega a la creación de híbridos que comportan la “españolización” de un lexema italiano al que se le inserta un morfema español, lo cual se concreta en la creación de sustantivos como **scienciadas*** (científicas):

Hoy en día tenemos muchas **scienciadas*** importantes como Rita Levi Montalcini y Margherita Hack. (78)

Otras veces se encuentra un morfema incorrecto de imperfecto de indicativo:

Por último, se puede hablar de la mujer monja. Se trataba de mujeres que no **teneban*** una dote para arreglar un buen matrimonio. (79)

g) Participio de presente

En español no se utiliza el participio de presente con valor verbal como en el siguiente ejemplo:

En cualquier caso la mujer en general era considerada como no **pensante*** y sin derecho, en efecto al su* no importancia se mandaba en su lugar un tutor. (80)

h) Neutralización de variantes

A continuación, trataremos una serie de errores de forma conjunta, porque tienen en común que los aprendices optan por la elección de una opción inadecuada ante la existencia de variantes en la lengua española. Se trata de palabras que pertenecen a varias categorías (adjetivos, adverbios y conjunciones) que tienen en común que el contexto lingüístico plantea la elección entre una de las dos variantes existentes y los estudiantes no siempre eligen la adecuada.

-gran/grande: gran (delante de un sustantivo) y grande (detrás).

(...) España cayó en un **grande*** periodo de crisis por lo que atañe () * muchos planes*, como el político y el económico. (81)

Muy importante fue la máquina de vapor que comportó un **grande*** paso en la evolución de estas técnicas. (82)

- **tercer/tercero:** se necesita la forma apocopada cuando el ordinal precede el sustantivo.

representantes del **tercero*** estado (83)

-**muy/mucho:** ante adjetivo y adverbio se opta por el uso del adv. muy. Con verbos se usa el adverbio invariable mucho y ante sustantivos se usa el adj. mucho que concuerda en género y número.

Fueron **muchos*** importantes los inventos que se consiguieron durante este periodo porque cambiaron totalmente el modo de pensar y producir del hombre. (84)

Pués, como podemos ver, se delineó una situación social totalmente diferente y **muy*** mejor después de la *revolución** social por parte del feminismo* que ha cambiado por* siempre la figura de la mujer. (85)

- **porque/por que:** hay que distinguir entre porque (nexo causal de causa) y por qué (interrogativo precedido de preposición) que se escribe separado.

Yo pienso que este movimiento fue muy importante **por que*** tuvo un ruelo* fundamental para el comienzo* de la *Revolución** Francesa. (86)

-**conjunción copulativa y/e** cuando una palabra empieza por -i se necesita sustituir la conjunción copulativa y por la variante *e*:

infelicidad **y*** incertidumbre (87)

i) Preposiciones

En este apartado es de notar que el uso de las preposiciones plantea muchas interferencias que se originan en dificultades inherentes a la lengua española. En concreto, determinadas

preposiciones pueden tener diferentes valores, por ejemplo, en el caso de las preposiciones españolas *por* y *para* hay una serie de usos que en italiano recoge en gran parte la preposición *per*. En otros casos, como en la distinción entre *de* y *desde*, cabe señalar que existen dos variantes en la L1 de los aprendices (*di/da*), pero los usos no son completamente paralelos en las dos lenguas. A continuación proporcionamos algunas interferencias.

-por/para:

En esta etapa, muy importante **por*** el desarrollo de la sociedad. (88)

-de/desde:

De* un punto de vista artístico, el Renacimiento corresponde a la época donde* nació el género típico de la literatura española. El pícaro era el que vivía al margen de la sociedad y tenía que aprovecharse de los demás para sobrevivir: es en* esta manera que* nació la figura del antiheroe. (89)

Cambió la estructura del Estado **desde*** gobierno a monarquía absolutista. (90)

-falta de la preposición *de*¹³ en locuciones preposicionales que se forman sobre la base de otras categorías como adverbios, sustantivos o verbos:

-a través* (a través de):

Lo consiguió a través* la ayuda del rey. (91)

-después (después de):

Después* () Carlos III sube al gobierno del reinado el* hijo Carlos IV en 1788. (92)

¹³ Aunque en los ejemplos citados no se utiliza una subordinada encabezada con el conector *que*, este tipo de errores se halla relacionado con una tendencia generalizada denominada *sindequeísmo*; de hecho, hay algunos hablantes que temen a cometer *dequeísmo*, es decir: a utilizar la preposición *de* cuando no es necesaria delante del nexo *que* y, de esa forma, la omiten cuando su uso es obligatorio como en los siguientes casos:

-con verbos que llevan un complemento de régimen (acordarse, alegrarse, arrepentirse, olvidarse de algo o convencer, tratar de algo, etc.);

-con sustantivos y adjetivos que necesitan un complemento preposicional (a condición de, con ganas de y seguro de, convencido de, etc.);

-con locuciones como a pesar de, a fin de, a condición de, en caso de, hasta el punto de, etc. (<http://www.fundeu.es/recomendacion/queismo/>)

-Agrupación de varias preposiciones

Por otro lado, en algunas ocasiones los aprendices utilizan dos preposiciones juntas, lo cual es inadmisibles en español:

En cambio las campesinas se ocupaban de las tareas en el campo y amenudo* del señor. Podía ejercer* su derecho **sobre de*** (sobre) ella la primera noche de la boda. (93)

igualdad ante a* la ley (ante) (94)

Otros usos incorrectos de preposiciones que han sido localizados se refieren a las preposiciones *a*, *en*, *entre* y *sobre*.

-a* en lugar de la preposición *en*:

En la Antigua Grecia por ejemplo, los hombres veían a las mujeres **al*** mismo nivel de* los animales. (95)

Así los ciudadanos pensaron **a*** un golpe para *fermar** a los estados generales. (96)

-en* en lugar de la preposición *a* cuando existe una acción que indica movimiento:

En cuanto al utilizo* de la energía se empezó a disfrutar de la energía hidráulica y la innovación más famosa fue patentada por James Watt que inventó la máquina de vapor que utilizaba la energía del vapor. La máquina de vapor al inicio se utilizó para hacer subir el agua **en*** las minas y después se empleó también en otros sectores. (97)

Y después el poder pasó **en*** las manos de los validos. (98)

-en* en lugar de la preposición *de*

Los autores escribían **en*** manera clara y sencilla, para hacer comprender a los otros* los ideales de el* tiempo. (99)

-entre* en lugar de *a lo largo de/antes de*:

La ilustración es un movimiento cultural que se desarrolló en toda Europa **entre*** el siglo XVIII, durante el reinado de Carlos II. (100)

Los estudiantes tienen que presentar la solicitud para la beca **entre** el próximo 30 de junio de 2016 (ejemplo nuestro). (101)

-sobre* en lugar de la preposición *en*. En este caso, es necesario puntualizar que en muchas ocasiones la lengua requiere el uso de la preposición *en*, o bien no requiere el uso de ninguna preposición, porque el verbo en cuestión se usa de forma transitiva.

focalizar sobre* (focalizar) (102)

hacer hincapié sobre* (en) (103)

provocó una disminución sobre* la tasa de mortalidad. (104)

-Falta de la preposición *de* en los usos pronominales de algunos verbos como olvidar:

Sus posibilidades eran muy limitades*, tenía que servir siempre ()* su marido en lo que le preguntaba*, ocuparse de la casa y de los hijos y no olvidar* (olvidarse de) acicalarse por* su hombre. (105)

-Locuciones preposicionales

En ocasiones se verifica la ausencia de un elemento en la locución preposicional utilizada:

(...) pero el clero y la nobleza que estaban contra de* (en contra de) ellos no aceptaron las peticiones. (106)

Otro uso incorrecto generalizado se refiere a ciertos conectores textuales en los que se produce una omisión de la preposición *a*. Se trata de locuciones preposicionales como *por lo que ataño a*, *por lo que se refiere a*, que se forman sobre la base de ciertas formas verbales. Lo mismo ocurre con otras locuciones como *en cuanto a*. A menudo los italohablantes no son conscientes de la necesidad de insertar al final de dichos frasemas la preposición *a*:

Además por lo que ataño ()* las relaciones intimas entre ambos los* sexos, la mujer no podía ni siquiera pensar al* gozo. (107)

(...) la mujer ha ganado* muchos derechos, sobre todo en lo que ataño ()* las decisiones políticas y personales. (108)

j) Conectores

Se encuentran otras interferencias que se hallan a caballo entre el léxico y la morfosintaxis, dado que se refieren al uso de conectores de forma errónea desde el punto de vista de la forma o del contenido. A continuación, vemos algunos ejemplos.

-*mientras** en lugar de *mientras que* (con el valor de contraste):

Las causas principales de la revolución son de tipo económico y político: se quería abolir el antiguo régimen y se pedía la igualdad entre los hombres; empezó también una grave crisis económica. Los campesinos eran los que pagaban impuestos **mientras*** nobleza y clero solo los recaudaban. (109)

-*de consecuencia**: en lugar de *como consecuencia*:

De* consecuencia nació el capitalismo, que se basaba en el liberalismo. (110)

-*como** con el valor de *dado que* o *porque*:

(...) consistía en un sistema económico en el que los industriales explotaban ()* los trabajadores, **como*** sólo estaban interesados en su beneficio económico. (111)

-*en cuanto**: utilizado con el valor de *dado que*. A este respecto, recordemos que la locución conjuntiva *en cuanto* en español posee un valor de temporalidad inmediata, mientras que en italiano la locución conjuntiva *in quanto che* posee un valor causal

La revolución industrial provocó el paro de muchos hombres **en cuanto*** una máquina podía producir más de cuanto podían hacer diez hombres. (112)

Los últimos sufrían una gran explotación **en cuanto*** trabajaban por 10-12 horas sin descansar mucho a cambio de un salario bajísimo. (113)

Este periodo es nombrado también como* siglo de las luces o de la Razón **en cuanto*** la razón es considerada un elemento fundamental para “iluminar” ()* la sociedad de las *tiniebras* de la época. (114)

-pero* en lugar de *sin embargo*:

La introducción de máquinas* **pero*** comportó también un descontento por parte de los obreros porque tenían meno* trabajo. (115)

En algunos países, **pero***, la mujer carece* todavía de estos derechos. (116)

-por lo tanto* con otros valores como *es decir*. En muchas de las producciones escritas hemos observado que el conector español *por lo tanto* se utilizaba como si fuera una muletilla y no con el valor de consecuencia que debería tener. En el ejemplo que proponemos a continuación lo más adecuado sería el uso de locuciones como: *es decir*, *a saber* u otras equivalentes.

Casi siempre su vida se desarrollaba en el hogar, donde se ocupaban* de las faenas domésticas, **por lo tanto*** de la limpieza de las ropas*, de la cocina y de la educación de los hijos. (117)

El último ejemplo de esta sección propone un error generalizado frecuente entre los usuarios de español que se ha dado en llamar *queísmo* que consiste en la supresión indebida de la preposición *de*, por ejemplo en la locución conjuntiva *hasta el punto que*¹⁴: *hasta el punto de que*, *hasta que*, *hasta el momento en que*:

(...) después se constituyeron en un* Asamblea Nacional que animó (*) el pueblo **hasta el punto que*** asaltaron la prisión de la Bastilla, símbolo del absolutismo. (118)

k) Formas verbales

En este apartado destacamos algunos usos incorrectos generalizados como:

- Haber con valor impersonal

Al constatar de forma indeterminada la existencia de algo o alguien, este verbo no se utiliza con categorías como artículos determinados, demostrativos y posesivos, por ello, resultan incorrectos los siguientes usos:

¹⁴ Se trata de un caso de *sindequeísmo*. Cfr. la exposición realizada en la nota 101 a propósito del *dequeísmo*.

A finales del siglo, **había*** la necesidad de mejorar las técnicas agrarias y aumentar la producción. (119)

En la Edad ()* podemos encontrar tres tipos de mujer. **Hay*** la mujer noble, que se ocupaba de las faenas, pero en ausencia de su esposo su condición cambiaba radicalmente, tomando* decisiones en lugar de su esposo. (120)

Tampoco se puede realizar la concordancia del verbo **haber** en número con el sustantivo que lo acompaña que es CD, y no sujeto de la oración:

Las ocupaciones de la mujer podían variar porque **habían*** (había) diferentes clases sociales: las nobles no trabajaban y se dedicaban no sólo a los niños, sino también a la música y ()* otras formas artísticas. (121)

-Presente de subjuntivo

En la mayor parte de las ocasiones el uso de un presente de subjuntivo (con valor de imperativo) en la primera persona de plural no se identifica y se utiliza erróneamente el presente de indicativo. Probablemente debido a que en italiano se utiliza la misma desinencia verbal para la primera persona plural del presente de indicativo y de subjuntivo, mientras que en otras lenguas como el inglés en este caso se utilizan algunas estrategias para distinguir estos valores como la utilización de *let us*+verbo.

Otra época muy sufierta* fue la de la inquisición. Muchas mujeres (sobre todo mujeres con el pelo rojo, mujeres que *hacían* nacer los niños o que curaban ()* las personas, pero también mujeres acusada* injustamente por personas que tenían celos o algo más) fueron matada* porque ()* acusada* de hacer echizos, o de tener una relación con el diablo. Acusas* claramente falsas. **Pensamos*** (pensemos) solo en Juana d'Arco que fue quemada viva por problemas políticos entre la* Francia y el* Inglaterra. (122)

-Perífrasis verbales

En este apartado existe una gran interferencia debido al uso de preposiciones o bien formas verbales no personales diferentes entre la lengua italiana y española. Entre los usos incorrectos destacamos los siguientes:

- lograr + infinitivo (lograr a* + infinitivo):

Sin embargo gracias a su voluntad* y su fuerza, la mujer ha logrado **a*** cambiar su papel en la sociedad y por eso, todavía hoy, todas las mujeres tendrían que estar orgullosas y continuar siempre **a*** luchar para* nuestros derechos. (123)

- continuar + gerundio (continuar a*+infinitivo):

Y también hoy se continua **a*** luchar para* los lugares donde el derecho no es igualdad*. (124)

- intentar + infinitivo (intentar de* + infinitivo):

Como hemos visto más arriba con esta perífrasis se advierte una interferencia de tipo ortográfico en el lexema verbal.

El rey intentó **de*** escapar de Francia para pedir ayuda a los Austrias. (125)

Moratín fue también un hombre que descubrió la sociedad. Por ejemplo con “El sí de las niñas” el tenta* **de*** describir y criticar la cultura española que obligaba ()* las mujeres a casarse con hombres que la familia quería. (126)

- tener que + infinitivo (tener + infinitivo):

(...) tenía ()* dedicarse a la vez a sus hijos y a la vez a la casa, al cultivo y al campo. (127)

- pasar + gerundio (pasar a + infinitivo*):

Existían tres tipos de mujer: la noble, la monja y la campesina. La noble era la que pasaban* su tiempo **a*** leer y **a*** tocar algunos instrumentos pero su condición cambiaba en ausencia de su marido. (128)

l) Ser/estar

Un apartado especial merece la cuestión de la elección entre *ser* y *estar*, la cual plantea problemas para los aprendices de español en general independientemente de la lengua materna.

Los estados generales se abrieron en Versailles en 1799, pero los diputados del tercer estado no **eran*** de acuerdo. (129)

La mujer en esta época tenía un rol pasivo en la sociedad. De hecho, su deber era lo* de procrear y de* ocuparse del trabajo doméstico y de las tareas de casa. En la familia **era*** encargada de cuidar a los hijos y mantener el equilibrio emocional y afectivo. (130)

En cuanto al nivel sintáctico, cabe señalar que apenas se constatan interferencias inherentes al orden de las palabras en los enunciados, dado que el italiano y el español presentan tendencias similares, aunque existen algunas diferencias, por ejemplo, en la posición del adjetivo, que en español suele posponerse al sustantivo, y en italiano la inserción de adverbios de tiempo en las formas verbales compuestas entre el auxiliar y el participio. Entre los errores **sintácticos** destacamos los siguientes:

a) Interferencias inherentes al uso de la preposición *a*

Probablemente uno de los errores más generalizados se refiere a la ausencia de la preposición **a** delante de complemento directo de persona:

La novela picaresca era caracterizada por una atención hacia lo real y tenía como finalidad el* de* criticar y describir ()* la sociedad. (131)

Tienen que discutir sobre como elegir ()* los representantes de cada estamento. (132)

En otras ocasiones se produce una hipercorrección y la preposición *a* se utiliza de forma incorrecta delante de CD de cosa:

Se desarrolló también el sector de los transportes y se ampliaron las redes de comunicación para favorecer **a*** los cambios comerciales. (133)

(...) el utilizo* del sistema Norfolk, que permitía la siembra de plantas forrajeras con los cereales, permitió suprimir* **al*** barbecho. (134)

Este uso está relacionado con el uso de la forma enfática de pronombre complemento indirecto cuando no aparece la forma átona:

En Oriente por ejemplo la mujer está todavía bajo el comando* del hombre. No hay leyes que permitan **a ellas*** de* ser libertad*. (135)

b) Construcciones causativas

Otro uso incorrecto se refiere a construcciones inexistentes en la lengua española como *hacer hacer** que no son posibles en español (it. *far fare*). Por ello, según el contexto se utilizarían otras estrategias con verbos en activa (*Me he cortado el pelo.*), o con construcciones con verbos como *mandar* (*Me mandó a hacer más fotocopias.*), o bien otras estrategias como la propuesta en el ejemplo siguiente:

Mujeres que **hacen*** nacer los niños. (136)

(Mujeres que ayudan a que nazcan los niños. / Mujeres que ayudan en el parto.)

c) Subordinadas o complementos precedidos por una preposición

Se produce una interferencia entre la preposición *de* y el nexos *que* en determinadas construcciones, de manera que los aprendices no advierten el inicio de un complemento o de una subordinada relativa o comparativa, lo cual es más difícil en el caso de construcciones implícitas (con verbo en forma no personal):

Ella era* encargada de la casa, de las ropas*, de la limpieza y de la educación de los hijos etc. Afuera de el* se ocupaba del ganado y del huerto. Si vivía en la ciudad tenía que ocuparse del negocio familiar y de las actividades **de*** el marido tenía en cabo*. (137)

Además estaba la campesina, sin dudas mas pobre **de*** la precedente. (138)

Hoy, en efecto, la mujer, exepcto* en algunos lugares donde la religión impide a la mujer el mismo derecho **del*** hombre, tiene más derechos y libertad para* los propios* deseos, decisiones y sobre todo la igualdad* con el hombre. (139)

Desde siempre la mujer no tiene la misma consideración del* hombre, sobretodo* en la Edad Media y en el Renacimiento. (140)

d) Alteración del orden en la oración

Aunque la lengua española no tiene un orden rígido comparado con otras lenguas como el alemán, existen alteraciones que contrastan con las tendencias de esta lengua como, por ejemplo, la introducción de un adverbio entre el auxiliar y el participio en los tiempos compuestos:

Ha **siempre*** visto. (141)

La Ilustración fue **tambien*** caracterizada por una represa* del gusto clásico. (142)

e) Falta de concordancia en género

En este apartado nos referimos a algunos usos anómalos como, por ejemplo: la falta de concordancia entre el artículo que acompaña a un relativo y su antecedente, entre atributo y sujeto, entre el atributo y el sujeto, entre el pronombre complemento directo y el sustantivo al que se refiere, o bien entre un participio pasado y el sustantivo al que se refiere:

La guerra terminó con el tratado de Utrecht en 1713, en **la*** cual se estabilía* la renuncia de Felipe de Anjou a la corona francesa y la concesión de los Países Bajos españoles a Austria. (143)

El **estilo** de toda la producción literaria ilustrada era **sencilla*** y **armonica***. (144)

En primer lugar, esa **máquina**, fue aplicada a la extracción de agua de las minas, más adelante en los transportes (locomotora) y finalmente un americano **lo*** aplicó a la navegación creando* así el barco de vapor. (145)

Analizando las pocas **fuentes** que nos quedan sobre la mujer, **escritos*** por los clérigos, podemos ver que la imagen que la Iglesia tenía de la mujer era muy negativa. (146)

f) Falta de concordancia en número

También se detectan numerosos casos de falta de concordancia en número como en el que se establece entre sujeto y predicado o los relacionados con el relativo *quien* que erróneamente permanece invariable como en la lengua italiana, mientras que en español existen las formas de singular y plural *quien* y *quienes*:

Con el tiempo la mujer empezó a rebelarse por sus derechos hasta el 1970 cuando **conquistaron*** algunos derechos. (147)

En cambio las mujeres que se hacían monjas eran de varias condiciones sociales: a menudo eran **quien*** no tenían dote para un buen matrimonio arreglado. (148)

Los levantamientos empezaron cuando el monarca francés, después de numerosas protestas, aceptó a* la reunión de los Estados Generales, donde el Tercer Estado, formado por la clase media del pueblo presentó un “cuaderno de quejas” donde se reproducían* el **descontento** del pueblo. (149)

g) Construcciones subordinadas: que + subjuntivo / infinitivo

Cuando el verbo principal es un verbo de influencia como permitir, ordenar, aconsejar, etc., la lengua española requiere el uso de uno de esos verbos en la principal y *que + subjuntivo* en la subordinada. En este caso, como consecuencia de tendencias de la propia lengua materna, los italo hablantes suelen utilizar construcciones con **de + infinitivo**, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Le permitió **de venir** a verlo. (Le permitió *que fuera/viniera* a verlo.) (150)

Con otros verbos la preposición *de* no es posible tampoco en español y se utiliza el infinitivo cuando coinciden los sujetos, o bien una construcción explícita con indicativo.

-elegir de*+ infinitivo: elegir + infinitivo

Elegían **de*** dedicarse a la vida en la Iglesia también para redimirse de un pecado o para escapar de su familia. (151)

-demostrar de* + infinitivo: demostrar + que + indicativo

Aunque las mujeres estaban discriminadas*, algunas de ellas han demostrado **de*** ser [*que eran*] guerrieras* como las mujeres en la Segunda Guerra Mundial que participaron* a* la Resistencia. (152)

Otro uso erróneo en español consiste en la utilización de infinitivo en la proposición subordinada con verbos de comunicación cuando coinciden los sujetos del verbo principal y subordinado. En ese caso en español se necesita una construcción con verbo explícito:

Así, los representantes del Tercer Estado se reunieron en el pabellon del Jeu de Pomme y juraron no **abandonar*** (*que no abandonarían*) el lugar hasta haber dotado a la Nación de una constitución que garantizase sus derechos. (153)

h) Usos del gerundio

Una atención especial merecen las construcciones incorrectas de gerundio. A este respecto, es de notar que incluso en el caso de hablantes nativos de español se presentan interferencias que han sido señaladas por los gramáticos, de manera que algunos autores ponen en guardia a los usuarios sobre su uso e indican cuáles son sus valores (Escarpanter 1989: 139-42, Martín Vivaldi 1993: 50-3).

- 1-Tiene un uso **explicativo** (no especificativo): se trata de un error frecuente en el lenguaje burocrático y en el periodístico, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

*Encontró un paquete conteniendo 100 euros.

En el ejemplo anterior existe un valor de especificación, por ello lo correcto sería utilizar una subordinada de relativo: *que contenía*.

- 2- El gerundio siempre alude a una acción que es simultánea (se desarrolla al mismo tiempo) a la de la proposición principal. Por lo tanto, no debe utilizarse con valor de posterioridad o posterioridad inmediata (utilizado de forma incorrecta en el lenguaje periodístico).

*Se estudiará toda la patología que acuda al hospital, **ingresando** a los pacientes cuya situación así lo requiera. (... **y se ingresará** a los pacientes cuya situación ...)

A la luz de lo expuesto, presentamos algunos de los numerosos ejemplos de usos erróneos que aparecen en nuestro *corpus* de datos:

Con el suspenderse de los Estados Generales, el Tercer Estado se rebeló **reuniendose*** en el Juego de Pelota y **formando*** una Asamblea que en un segundo lugar llegará* a llamarse Asamblea Nacional Constituyente, en la que se promulgaran* una nueva Constitución y un texto llamado “Declaración de derechos del hombre y del ciudadano”. (154)

De esta manera la mayoría de los campesinos perdieron* sus tierras y se vieron obligados a trasladarse a la ciudad en búsqueda de trabajo, **representando*** la nueva obra de mano necesaria en las fábricas. (155)

Además se efectuaron muchas mejoras en el sector de los transportes. Se construyeron nuevas redes ferroviarias*, **aplicando*** la máquina de vapor a la locomotora y **facilitando*** el transporte de cargos **volviéndolo*** más rápido y seguro, y se mejoraron los canales y las calles. (156)

A la vez, la monja vivía en el convento (ya sea porque creía haber cometido un pecado o porque no tenía dote por* un buen matrimonio arreglado) en el cual* gozaba de una cierta libertad, dado que, **podiendo*** leer y escribir, tenían acceso a unos cuantos libros prohibidos para la comunidad. (157)

i) Construcciones con el verbo ser (...) + relativos

Otra de las interferencias sintácticas que señalamos se refiere a las construcciones enfáticas con el verbo **ser** (...) + quien-es/como/cuando/donde. En lugar de usar el relativo correspondiente para distinguir entre una cosa, persona, lugar o una circunstancia temporal, se suele utilizar siempre el relativo *que*.

Fue en este periodo **que*** se desarrolló la doctrina económica del liberalismo. (158)

Se ocupaba de la casa, pero en ausencia del marido era ella **que*** también tenía que pensar al* bien económico de la familia. (159)

Una variante de este tipo de construcciones enfáticas se refiere a una construcción errónea de infinitivo precedida de la preposición *a*. En español existe un uso simétrico en el que se requiere la preposición *en*, o bien una estructura explícita con verbo en forma personal (Carrera Díaz 2000: 505).

-ser (alguien) **a*** + infinitivo: ser (alguien) **en** + infinitivo

Y era su marido **a*** recubrir* funciones públicas y económicas (Era su marido **el que** desempeñaba funciones (...)). (160)

j) *Consecutio temporum*

Respecto a la *consecutio temporum*, nos referiremos en primer lugar al futuro en el pasado que en español requiere el uso del condicional simple, como ya hemos visto al inicio de este capítulo a propósito de los errores más frecuentes en el test gramatical. La dificultad de los estudiantes consiste en identificar este valor temporal. A menudo lo identifican, pero siguen las reglas de uso de la lengua italiana que en este caso prevé el condicional compuesto, o bien simplemente utilizan una forma de futuro o un infinitivo como en los ejemplos siguientes:

La vieja Asamblea se transformó en la nueva Asamblea Legislativa donde **subirán*** (subirían) al poder los Girondinos, partido moderado que abolió la monarquía y proclamó la República. Mientras tanto Francia había declarado Guerra a Austria y el pueblo, que había tomado el poder aprobó el arresto del Rey y luego la decapitación. (161)

De esta manera en 1788 Necker aconsejó al rey de* convocar (que convocara) los Estados Generales donde los representantes de los nobles, del clero y del Tercer Estado podían defender su opiniones. Así que los nobles y el clero intentaron mantener su privilegios y el Tercer Estado **intentará*** (intentaría) exponer sus problemas. (162)

Los estados generales se abrieron en Versailles en 1799, pero los diputados del tercer estado no eran* (estaban) de acuerdo con la votación decidida por el rey y se constituyeron en Asamblea Nacional y* hicieron el juramento de la pelota en que decidieron no **abandonar*** (que no abandonarían) la asamblea hasta que no se había* escrito (promulgara, publicara) una constitución democrática para el pueblo. (163)

Asimismo, en algunos de los ejemplos anteriores vemos que la *consecutio* requiere en la subordinada un *imperfecto de subjuntivo* como en el caso de sustantivas con verbos de influencia (162) o de subordinadas temporales que indican en el estilo indirecto un tiempo futuro respecto a otro pasado (163).

k) *Anacoluto*

Existen muchos casos de anacoluto en los que los estudiantes pierden el hilo de la construcción que han empezado y, de esa manera, rompen la secuencia: falta el verbo principal, falta un conector o preposición o aparece una preposición equivocada. Algunos casos de anacoluto aparecen en los siguientes fragmentos:

Este proceso hizo que muchos campesinos en busca de trabajo, se trasladaron* a la ciudad, más exactamente **en*** las afueras para que pudiesen encontrar trabajo en las fábricas. (164)

Las monjas eran mujeres que querían escapar que habían cometido algunos pecados y por eso, querían redimirse* **o a menudo, mujeres** que no tenían una buena dote para el matrimonio. (165)

La explotación de los obreros, que eran pagados sólo lo necesario a* la sobrevivencia y ()* en condiciones extremadamente* peligrosas, produjo un malestar entre los miembros del proletariado. (166)

Tienen que discutir sobre como elegir ()* los representantes de cada estamento, **si todos tienen un voto único o tienen** un número específico de representantes. (167)

Hasta el descubrimiento del* América hecho por C.C, periodo en el que termina la Edad Media la mujer ha sido siempre **digamos*** “sometida” por el hombre. (168)

A menudo se encuentran ejemplos en los que falta incluso el **verbo principal**:

De* un lado Eva ()* crecida en la costilla de Adán (entonces creada del hombre y por el hombre), que propició la expulsión de ambos del paraíso. Por lo tanto ()* la imagen de una mujer mala y pecadora. (169)

En otros casos el anacoluto se refiere a la conexión entre las proposiciones de una oración por falta de una preposición como en el siguiente ejemplo:

Por ejemplo, en la época del Franquismo la mujer se encontraba en matrimonios que podían también definirse laberintos ()* **el*** que una mujer tiene que complacer ()* su dueño y no ser libre. (170)

l) Pasiva refleja

La *pasiva refleja* es una construcción con valor pasivo en la que un verbo en forma activa concuerda en número con sustantivos de cosa, por lo que no se debe indicar el agente precedido de la preposición *por*:

En la antigüedad, las mujeres no tenían derechos a nada y luego **se* explotaban por*** los hombres. (171)

6.4. Análisis cualitativo de las producciones escritas en dos situaciones de aprendizaje: bilingüe/ELE

Para que sirva como complemento a la exposición hecha hasta ahora, hemos considerado fundamental ir más allá de los datos cuantitativos y prestar atención a la actuación concreta de algunos estudiantes, pues de esa forma se pueden apreciar las diferencias entre los textos que los estudiantes produjeron en las dos situaciones de aprendizaje, y conectar las actuaciones con consideraciones cualitativas que puedan orientar la didáctica de la escritura académica.

6.4.1. Comentario de algunos fragmentos ejemplificativos

Con el objetivo de apreciar las muestras de lenguas y considerar los riesgos que tomaron los aprendices en sus actuaciones, hemos decidido presentar la parte final (unas 10 líneas) de las producciones de los estudiantes que obtuvieron la mejor y la peor nota en el test gramatical del pretest y del postest en cada situación de aprendizaje.

En el pretest gramatical del contexto bilingüe destacan con la mejor y la peor nota respectivamente el n. 10 (grupo 1) y el n. 13 (grupo 2), mientras que en el contexto ELE, destacan el n. 23 y el n. 26 (grupo 3). Respecto al postest en el contexto bilingüe sobresalen el n. 10 (grupo 1) y el n. 12 (grupo 2), mientras que en el contexto ELE destacan respectivamente con la mejor y la peor nota el n. 38 y el n. 34 (grupo 4).

Analicemos pues desde un punto de vista cualitativo la escritura de los estudiantes citados. Al comparar los fragmentos y las notas del test gramatical, nos sorprende que, aunque haya diferencias consistentes en el test gramatical entre los estudiantes, en la escritura se noten menos esas diferencias, sobre todo si comparamos los estudiantes dentro de la misma condición de aprendizaje. Sin lugar a dudas, el mayor número de errores en la condición ELE repercute en el flujo del discurso. Asimismo, sorprende que el estudiante n. 10 Bil (el que saca mejor nota en el pretest) simplifique la exposición adoptando el presente de indicativo.

Pretest contexto bilingüe n. 10 Bil, grupo 1 (nota gramatical: 25.75)

Se **crea** la Asamblea Legislativa/22 <que> declara guerra a Austria en Europa/23}17 las monarquías absolutas **deciden** aliarse por miedo a la expansión de los ideales de la Revolución. /24}18]8

En septiembre de 1792 **suben** al poder los Girondinos, la parte más moderada /25}19 y se **proclama** la república. /26}20]9 Sólo un año más tarde el poder **es** tomado por los Jacobinos /27 <que> son los radicales /28}21 e **instauran** un régimen basado en el terror. /29}22]10

En julio () * 1794 Napoleón **hace*** un golpe de Estado /30®}23 y **toma** el poder /31}24 e **instaurará** la Convención Termidoriana antes del Directorio. /32}25]11

Las causas estructurales de la Revolución Francesa se **basaban** principalmente en un descontento popular. /33}26]12

La burguesía **había** llegado al poder económico/34}27 pero **quería** acceder a la vida política del Estado /35 <mientras que> la Nobleza se aferraba al viejo modelo feudal. /36}28]13*

Pretest contexto bilingüe: n. 13 Bil, grupo 2 (nota gramatical: 11,2)

Después se **creó** la Asamblea Legislativa, /27 <la* que> dos años después, es decir en septiembre de 1791 **promulgó** una constitución /28® <que> se basaba en la división de los poderes y la igualdad* entre los ciudadanos. /29®}9]6

En 1792, con la Batalla de Valmy, se **llegó** a la creación de una nueva forma de gobierno: la República /30}10]7.

La República se **dividió** en la República girondina (1792-93) y la jacobina (1793-95): /31}11 los girondinos **eran** /32 <los que> venían de la Gironda, /33}12 y **eran** los más moderados. /34}13]8 <Cuando > en 1793 el rey escapó de París, /35 **querría*** marcharse a Varennes, /36®}14 **fue** cogido /37}15 y **traído*** a París/38®}16]9 los girondinos **querrían*** encarcelarlo /39® <mientras*> los jacobinos lo querrían* matar. /40®}17]10 Los jacobinos **consiguieron** la muerte del rey /41}18 y **cogieron*** el poder: /42®}19 **hubo** un periodo de Terror/43 <en el cual> Robespierre subió al poder. /44}20]11*

Pretest contexto ELE: n. 23 ELE, grupo 3 (nota gramatical: 17,16)

Por lo que atañe ()* el físico, como en la literatura, el modelo* perfecto **era** lo* de las esculturas romanas. /20[®]}12]¹⁰ De* un punto de vista social se **hacía** una triple diferenciación*: la mujer noble, la campesina y la monja. /21[®]}13]¹¹

La mujer noble no **hacía** trabajo alguno, /22}14 **dirigía** los servidores /23}15 y **tenía** que obedir* a su padre, a su marido o a su hermano. /24[®]}16]¹² Además no **tenía** el derecho a /25 **decidir** su futuro. /26}17]¹³ La campesina **tenía** la vida más difícil de todas. /27}18]¹⁴ Ella **era** encargada de la casa, de las ropas*, de la limpieza y de la educación de los hijos etc. /28[®]}19]¹⁵ *Afuera* de el* se **ocupaba** del ganado y del huerto. /29[®]}20]¹⁶ <<Si>> vivía en la ciudad /30 **tenía** que ocuparse del negocio familiar y de las actividades /31 de* el marido tenía en cabo*. /32[®]}21]¹⁷

Las monjas **eran** mujeres /33 <que> querían escapar o /34 <que> habían cometido algunos pecados /35 y <<por eso>>, querían redimirse* o /36[®]}22] a menudo, mujeres /37 <que> no tenían una buena dote para el matrimonio. /38}23]^{18*}

Pretest contexto ELE: n. 26 ELE, grupo 3 (nota gramatical: 5,8)

En cualquier caso la mujer en general **era** considerada como no *pensante** y sin derecho, /21[®]}15 en efecto al su* no importancia se **mandaba** en su lugar un tutor. /22[®]}16]⁸ Su función principal **era** aquel* de procrear. /23[®]}17]⁹

Al contrario de lo <que> afirmaba* Santo Tomás sobre la condición inferior de la mujer /24, en el Renacimiento la visión de la mujer **cambió** /25[®]}18] y **fue** considerada símbolo* de belleza, /26[®]}19] y su función **era** aquel* de servir a su marido, /27[®] **satisfacerlo**. /28}20]¹⁰

Con el tiempo la mujer **empezó** a rebelarse por sus derechos hasta* el* 1970 /29[®] <cuando> conquistaron* algunos derechos. /30[®]}21]¹¹ Hoy, en efecto, la mujer, excepto* en algunos lugares <donde> la religión impide a la mujer* el mismo derecho del* hombre, /31[®] **tiene** más derechos y libertad para* los propios* deseos, decisiones y sobre todo la igualdad* con el hombre. /32[®]}22]¹² Y también hoy se **continúa** a* luchar para* los lugares /33[®] <donde> el derecho no es igualdad*. /34[®]}23]¹³

Comparemos ahora los textos del posttest con los del pretest en los que se aprecia que en ambos casos todos los estudiantes tienden a utilizar un estilo segmentado, porque

probablemente su objetivo era la transmisión de la información y no la articulación de las ideas.

Postest contexto bilingüe: n. 10 Bil, grupo 1 (nota gramatical: 25.4)

En primer lugar, esa máquina, **fue** aplicada a la extracción de agua de las minas, más adelante en los transportes (locomotora) /19}10 y finalmente un americano lo* **aplicó** a la navegación/20® creando así el barco de vapor. /21}11]7

En la industrialización, el ámbito <que> se desarrolló antes /22 **fue** el textil /23 <porque> en Inglaterra se dieron cuenta ()*/24® <que> **importar** algodón /25 y **trabajarlo** allí /26 salía más barato /27 <<que> >**importar** telas estampadas (indianas*). /28}12]8

La industrialización **comportó** cambios en la economía y en la sociedad de los países. /29}13]9 A nivel económico se **introdujeron** nuevos sistemas (como el capitalismo-libre cambio y proteccionismo) y doctrinas (liberalismo económico). /30}14]10

A nivel social la estructura se **fue** dividiendo de manera cada vez más nítida en dos grupos: burguesía (propietarios de las fábricas, banqueros) /31}15 y **nació** la otra clase, el proletariado (obreros). /32}16]11

Vivían en condiciones opuestas, /33}17 lo* trabajadores ()* en situaciones inhumanas en el trabajo y en general. /34®}18]12

Postest contexto bilingüe: n. 12 Bil, grupo 2 (nota gramatical: 9,2)

Como defensor* en contra de la sociedad capitalista, los obreros se **reunieron** en sociedades /16®}9 y se **desarrollaron** algunos movimientos contra los propietarios de las fábricas, como el Luddismo /17 <que> toma su nombre del capitán Med Ludd; /18}10]6 los luddistas como protesta **encendieron*** más de 40 telares /19 <porqué> le* obligaban a trabajar más por el mismo salario. /20®}11]7

A nivel económico **surgió** el liberalismo /21 <que> se basaba en el capitalismo /22 y <que> tenía como elemento principal el interés personal /23 para **llevar** el país a la riqueza y al bienestar. /24}12]8

En contra del capitalismo **nacieron*** los pensamientos políticos del marxismo y del anarquismo. /25}13]9

El marxismo se **basa** sobre* tres ejes: el análisis del pasado, la crítica del presente, un proyecto futuro. /26[®] Todos estos ()* para **eliminar** el capitalismo /27[®] y **crear** una sociedad igualitaria. /28}14]10

El anarquismo **tiene** el mismo objetivo del* marxismo /29[®]}15 y se **basa** sobre* el interés común y la organización en sociedades/30[®] para **eliminar** las diferencias sociales /31 y **obtener** condiciones de vida buenas para todos. /32}16]11*

Postest contexto ELE: n. 38 ELE, grupo 4 (nota gramatical: 20)

Los maximos enterpretes* del Neoclásicismo **fuleron** Jovellanos y Cadalso. /8[®]}5]5 El genero mas **utilizado** durante la Ilustración/9 **fue** el ensayo /10 <que> es un género objetivo*, racional /11[®] y <que> expresaba perfetamente* los ideales ilustrados. /12[®]}6]6 El teatro ilustrado **fue** tambien un teatro racional, /13 <que> fue* caracterizado por las fuertes tendencias neoclásicas como por ejemplo el respeto* de las unidades aristotelicas. /14[®]}7]7

El estilo de toda la producción literaria ilustrada **era** sencilla* y armonica*. /15[®]}8]8 En este periodo se **difundió** la presa* como medio de divulgación de los ideales. /16[®]}9]9

Durante este siglo en España se **combatió** ()* la guerra de sucesión entre Felipe d'Anjou y Carlos de Hasburgo por el trono de España. /17[®]}10]10

En Francia **había*** la revolución francés* /18[®] <que> afectò a toda Europa con sus ideales reformistas y revolucionarios. /19}11]11 Esta epoca revolucionaria, **transformó** el mundo atrasado /20 <que> volvió a ser más racional y más abierto de mentalidad. /21}12]12

Postest contexto ELE: n. 34 ELE, grupo 4 (nota gramatical: 6,8)

Entonces en este periodo la concepción* filosófica, cultural y religiosa **es** sometida a una crítica racional y a un método científico /7[®] **basado** en la experimentación y la observación. /8}3]3

La Ilustración **fue** el periodo /9 <que> duró desde el siglo XVIII hasta el final del siglo XIX y /10 <que> preciede* la Rivolución* Francesa y la Revolución Industrial. /11[®]}4]4

Este movimiento **tiene** como* finalidad de /12[®] **educar** ()* la sociedad a *taves** de la literatura. /13[®]}5]5

El género literario más **destacado** en este periodo/**14** es el ensayo **/15** <que> con ()^{*} utilizo^{*} de un lenguaje claro, sencillo y directo tenía que hacer reflexionar ()^{*} el lector. **/16**[®] }₆]⁶ Una creación didáctica de este siglo **fue** la Enciclopedia, **/17** **creada** por los filósofos franceses como Diderot y D'Alembert, **/18** }₇ y **es** un libro **/19** **organizado** como el diccionario^{*} **/20**[®] <que> **encluye**^{*} todo el saber humano. **/21**[®] }₈]⁷

Yo **pienso** **/22** <que> este movimiento fue muy importante **/23** <por que^{*}> tuvo un ruelo^{*} fundamental para el empiezo^{*} de la Revolución^{*} Francesa. **/24**[®] }₉]⁸

Haciendo un balance de los aspectos cualitativos de los fragmentos presentados, en general se nota que todos presentan un gran uso de la coordinación. Respecto a los nexos subordinantes, destaca la abundancia del nexo *que* como conector de subordinadas sustantivas y el relativo *que*, aunque también existen ejemplos de otros tipos de subordinación sobre todo temporales y causales.

Asimismo, independientemente de la situación de aprendizaje se observa un desarrollo de los procesos de sustantivación que llevan a algunos intentos de presentar razonamientos y circunstancias dentro de la cláusula como se observa en los ejemplos que proponemos a continuación resaltados en negrita:

1. Contexto bilingüe

Pretest n. 10 Bil, grupo 1:

(...) las monarquías absolutas deciden aliarse **por miedo a la expansión** de los ideales de la Revolución.

(...) instaurará la Convencion Termidoriana **antes del Directorio**.

Pretest n. 13 Bil, grupo 2:

En 1792, **con la Batalla de Valmy**, se llegó a la creación de una nueva forma de gobierno (...)

Postest n. 12 Bil, grupo 2:

Como defensor^{*} en contra de la sociedad capitalista, los obreros se reunieron en sociedades (...)

(...) los luddistas **como protesta** encendieron^{*} más de 40 telares (...)

En contra del capitalismo nacieron^{*} los pensamientos políticos (...)

2. Contexto ELE

Pretest n. 26 ELE, grupo 3:

Con el tiempo la mujer empezó a rebelarse **por sus derechos (...)**

Postest n. 38 ELE, grupo 4:

En este periodo se difundió la presa* **como medio de divulgación de los ideales.**

Durante este siglo en España se combatió ()* la guerra de sucesión entre Felipe d'Anjou y Carlos de Hasburgo **por el trono de España.**

Postest n. 34 ELE, grupo 4:

(...) tuvo un ruelo* fundamental para el **empiezo* de la Revolución* Francesa.**

Sin embargo, en todos estos casos nos hallamos todavía en la esfera de los estilos dinámicos, de manera que los razonamientos y las circunstancias suelen expresarse en el nivel interclausal, por lo que la coordinación y la subordinación son abundantes.

Asimismo, por lo que respecta a la organización del discurso, los estudiantes presentan una organización horizontal con una exposición secuencial de las ideas que se configuran más como una suma que como una estructura organizada con una arquitectura del razonamiento.

A este propósito, como veíamos en § 4.8., Whittaker *et al.* (2011: 354) distinguen diferentes modalidades en el discurso: *presenting* (introducción de nuevos participantes en el discurso), *presuming* (mención de participantes ya conocidos) y la comparación de entidades discursivas. En su análisis de las producciones escritas de carácter histórico, las autoras constataron que en su evolución los aprendices tienden a abandonar la primera estrategia, lo cual da lugar a una modalidad discursiva que se aleja de una presentación en forma de lista (horizontal) y va hacia una presentación del tópico caracterizado por una mayor profundidad.

Por otro lado, en cuanto a las características retóricas académicas concretadas, por ejemplo, en una exposición de *tema* y *rema* o mediante la utilización de conectores lógicos del discurso, es de notar que algunos estudiantes son conscientes y dejan constancia en sus textos. En cuanto a esto, es digno de mención que, en la muestra recogida en el pretest de los estudiantes elegidos según el criterio enunciado (la nota del test), son los estudiantes de

los grupos ELE los que prestan mayor atención a estos aspectos, mientras que en el posttest son los bilingües, como se ve en los ejemplos que hemos extrapolado:

Pretest contexto ELE:

Por lo que atañe ()*, de* un punto de vista social, además no tenía el derecho, afuera de el* se ocupaba del (...) (n. 23 ELE, grupo 3)

En cualquier caso la mujer, al contrario de lo que (...) (pretest n. 26, grupo 3)

Posttest grupo bilingüe:

en primer lugar, (...), en la industrialización, el ámbito que se desarrolló antes (...), *a nivel económico (...), a nivel social (...)* (posttest n. 10 Bil, grupo 1)

a nivel económico surgió el liberalismo (...), en contra del capitalismo nacieron* los pensamientos políticos del marxismo (...) (posttest n. 12 Bil, grupo 2).

En su conjunto, consideramos que la calidad de los fragmentos elegidos en la condición bilingüe es superior, pues no aparecen errores básicos como los de concordancias en género y número, pero si los comparamos con el texto que proponemos a continuación salta a la vista la diferencia, pues el siguiente fragmento se refiere al estudiante que hace gala de una mayor madurez sintáctica en nuestro estudio, pues se presentan oraciones con una media de casi 78 palabras de longitud en la redacción del posttest. Se trata del estudiante n. 9 del grupo 1 (bilingüe) cuya nota en el posttest gramatical fue 16,2 y en el pretest, 18,37.

Al analizar la escritura del posttest, se puede constatar que la actuación de este aprendiz se distingue claramente de las presentadas anteriormente por la longitud media de la oración (y de la unidad-t) y el mayor número de sustantivación con carácter de metáfora gramatical (indicada con subrayados), lo cual repercute de forma evidente en la cohesión del texto. Por otro lado, los escasos errores que aparecen no afectan su nivel de fluidez y dominio de la lengua. En concreto, cuatro de los seis errores son morfosintácticos y se hallan en el nivel de la cláusula, pero no interfieren en su dominio de competencia en el marco de una arquitectura bien concebida que se mueve hacia la esfera de los estilos sinópticos.

A pesar de la pérdida del uso de las tierras comunales, los campesinos se **vieron** obligados /11 ()* **trasladarse** a las grandes ciudades /12® para **trabajar** en las nuevas fábricas /13 <que> utilizaban la energía/14 **derivada** del vapor /15 para **realizar**

productos en serie, /16}3 sobretodo* en la industria algodonera los trabajadores de las fábricas (<que> también incluían mujeres y niños) /17 **formaron** el dicho* proletariado o clase obrera, /18® <que> en las ciudades formó nuevos barrios cerca de las fábricas /19 <donde> vivían en condiciones infrahumanas. /20}4]3

La explotación de los obreros, <que> eran pagados sólo lo necesario a* la sobrevivencia /21® y ()* en condiciones extremadamente peligrosas, /22® **produjo** un malestar entre los miembros del proletariado, /23 <que> a lo largo del siglo XIX llevó a la organización de los mismos en agrupaciones y sindicatos /24 con el objetivo de reivindicar* sus derechos laborales y a la formación de movimientos como el marxismo y el anarquismo, /25® <que> rechazaban el capitalismo (el sistema económico /26 <que> se afirmó como consecuencia de la Revolución Industrial, /27 basado en la búsqueda del máximo beneficio individual) y la propiedad privada. /28}5]4* (postest n. 9 Bil, grupo 1)

Pero es interesante comparar esta muestra de lengua con la producción de ese mismo estudiante en el pretest:

Todos los estamentos **presentaron** al rey los “Cuadernos de Quejas”, documentos /13 en <los que> se habían recogido las peticiones /14 <<para que>> fuesen presentadas al monarca. /15}5]3

El tercer* Estado **consiguió** tener un voto por cabeza - en lugar que* uno por estamento – /16®}6 y esto comportó la imposibilidad de clero y nobleza /17 ()* imponer su voluntad. /18®}7]4

El tercer* Estado no **consiguió** todavía alcanzar su segundo objetivo, /19®}8 o sea que los Estados Generales se **reuniesen** de manera conjunta. /20}9]5 Por eso, los representantes del Tercer Estado – con el juramento de Jeu de Paume – se **reunieron** en Asamblea Nacional. /21}10]6

Frente a esta situación, el rey Luis XVI, **envió** más de 20.000 soldados a Paris /22}11 y esto **llevó** el 14 de julio de 1789 a la toma de la Fortaleza de la Bastilla, símbolo del poder absoluto. /23}12]7

Los enfrentamientos entre revolucionarios y conservadores **produjeron**, en 1791, la formación de la Asamblea Nacional Constituyente /24 <que>, junto a la “Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano”–/25 <que> recogía el conjunto de nuevos

derechos (de procedencia ilustrada) de toda la población francesa— redactó la Constitución. /26}13]8* (pretest n. 9 Bil, grupo 1).

Llama la atención la diferencia existente entre la muestra del pretest y el posttest después de un lapso temporal de 4 meses. No cabe duda de que en las dos muestras escritas el estudiante demuestra un buen nivel de lengua, sin embargo, en el pretest la escritura se caracteriza por un mayor dinamismo, típico de la narración y, por ello, es más representativa de lo que se ha dado en llamar “estilos dinámicos”, mientras que en el posttest la escritura se mueve hacia los “estilos sinópticos”.

De hecho, en la tabla 6.5 si tenemos en cuenta los tres índices que mayor éxito han tenido en el estudio de la complejidad sintáctica, vemos que los tres aumentan de forma considerable: Pal/UT, CL/UT y Pal/CLfin. En concreto, la UT mide mediamente 39 palabras más, las cláusulas han aumentado la media en 3,6 por UT y la cláusula finita ha aumentado casi 2 palabras más. También ha aumentado la sustantivación en 1.3 puntos. Todos los índices que detectan la subordinación, en especial el de CLdep/UT aluden al aumento de la incrustación sintáctica, excepto el índice de nexos 2. Sin embargo, como aludíamos en nuestro estudio, esto se halla en relación con el aumento de la subordinación implícita que recoge el índice CLnofin/UT y el incremento de la sustantivación cuantificado mediante el índice Sust-MG/UT; de hecho, en el posttest aparecen subordinadas implícitas de 2º tipo o complementos circunstanciales equivalentes desde el punto de vista semántico como:

A pesar de la pérdida del uso de las tierras comunales ...

... **para** trabajar en las nuevas fábricas ...

... **para** realizar productos en serie ...

... **con el objetivo de** reivindicar* sus derechos laborales ...

Por otro lado, los demás índices se mantienen bastante estables, por ejemplo, ha disminuido ligeramente la coordinación y el uso de los tiempos de pasado (complejidad morfológica), y en cuanto al constructo de corrección, han aumentado los errores por UT, sin embargo, el porcentaje de errores respecto al total de palabras y la proporción de cláusulas correctas respecto al total de cláusulas se han mantenido prácticamente invariables y lo mismo sucede respecto a los errores ortográficos y léxicos, mientras que el número de errores morfosintácticos ha aumentado un poco más: 0.5 puntos, lo cual está relacionado con

la mayor dificultad para identificar este tipo de errores cuando en el proceso de escritura se atienden simultáneamente diferentes aspectos.

Respecto al índice que se ocupa de la fluidez, hay que decir que ha disminuido sensiblemente, porque el estudiante en cuestión escribe menos en el postest, lo cual significa que el estudiante ha hecho gala de una escritura mucho más cohesionada teniendo en cuenta el aumento en los valores de los índices comentados.

Tabla 6.5: Índices de complejidad, corrección y fluidez relativos al estudiante n. 9 Bil

Índice	T1	T2	Variación
Pal/UT	23,2	62,2	39,0
Pal/O	37,8	77,8	40,0
CL/UT	2,0	5,6	3,6
CLfin/UT	1,8	4,2	2,4
CLno fin /UT	0,2	1,4	1,2
CL dep/UT	1,2	4,6	3,4
Nexos 1	0,7	3,0	2,3
Nexos 2	0,1	0,0	-0,1
Pal/CLfin	13,1	14,8	1,7
UT/O	1,6	1,3	-0,4
Sust.-MG/UT	0,5	1,8	1,3
Vps/CLp	1,0	0,8	-0,2
ERROR*/UT	0,7	1,8	1,1
ERRx100/Pal	3,0	2,9	-0,1
ERROR MS/UT	0,5	1,0	0,5
ERROR LEX/UT	0,1	0,4	0,3
ERROR ORT/UT	0,2	0,4	0,2
CLcor/ CL	0,7	0,7	0,0
Tot pal/50	11,2	7,7	-3,4

El caso de la actuación de este estudiante colocado en contexto bilingüe nos ha parecido importante, pues es un ejemplo concreto de las oscilaciones que pueden presentar las muestras de la escritura de los estudiantes de L2, lo cual justifica la utilización de medidas repetidas como en nuestro estudio. En este sentido, es interesante recordar que hay estudios que indican que incluso cuando se trata de la misma tipología textual se pueden producir variaciones importantes en la longitud de la unidad-t. A este propósito Witte (1983: 176) refiriéndose a investigaciones precedentes declara:

The two studies completed by Witte and Davies (1980, 1979) suggest that as an individual trait, mean T-unit length may stabilize only after writers have gained writing experience through repeated practice of their writing skills. [...] Unless it can be demonstrated that the mean T-unit lengths of groups used in developmental or normative and experimental research are shown not to differ significantly across discourse samples of the same kind, then generalizing from those samples must indeed, be a tenuous business.

6.5. Relación entre el conocimiento gramatical explícito e implícito y la competencia escrita

A partir de la presentación de los fragmentos en el epígrafe anterior, podemos realizar algunas observaciones de carácter cualitativo. En primer lugar, es necesario distinguir entre el conocimiento explícito de las reglas de una lengua, detectado en este caso mediante un ejercicio de tipo gramatical, y el uso que de esta se hace, pues no cabe duda de que es mediante la actividad de producción escrita u oral como verdaderamente se demuestra la competencia lingüística y en esta puede influir el conocimiento explícito e implícito que se tiene de la lengua.

Respecto a nuestro estudio, los mejores resultados que obtuvieron algunos estudiantes en el test gramatical pueden deberse a su mayor capacidad de análisis, fruto de cualidades cognitivas (como la inteligencia de tipo lógico analítico). Por otro lado, puede ser que la realización de un test o una prueba de carácter gramatical tenga que ver con un tipo de actividad que no suscita interés (ni emociones) en los estudiantes por tratarse de una actividad de tipo cognitivo relacionada con la reproducción de conocimientos. En cualquier caso, hemos visto que esa capacidad gramatical puede diferir de la competencia escrita que es una actividad mucho más compleja que está relacionada con el uso que se hace de la lengua y con tendencias que se hallan también en la lengua materna como indican las investigaciones sobre la escritura.

Como han señalado autores como Américo Castro (1921: 213) “la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia”. En la misma línea, Geoffrey Thornton (1980: 27) considera que los ejercicios gramaticales descontextualizados no son de gran ayuda para el desarrollo de la producción escrita. De hecho, lo verdaderamente útil es que se aprende a escribir a través de la actividad de escritura: «one learns to write by writing» (Thornton 1980: 29). En fin, insistir en ejercicios gramaticales es como pararse en las escalas o arpeggios en lugar de tocar música. En cambio, se debería dedicar el mayor tiempo posible a la manipulación de la lengua como señalaba H. B. Drake (1941) «Plentiful

practice in the manipulation of words and constructions is the surest road to the development of a flexible and expressive prose style» (cit. en Thornton 1980: 23).

En este sentido, la escritura puede convertirse en una actividad creativa que les puede ayudar a los estudiantes a mostrar su nivel de lengua y también les concede una libertad de elección de las formas lingüísticas necesarias en relación a los contenidos que deseen transmitir. Asimismo, el texto que se va construyendo paulatinamente en el proceso de escritura consiente al aprendiz un papel dinámico y una activación de la lengua que ha ido interiorizando desde que empezó su estudio, e incluso puede convertirse en un espacio de ensayo en el que desarrollar estrategias y aprender lengua: *write to learn language* (Manchón 2011).

En suma, en el ámbito de la asignatura de Historia, no cabe duda de que la memorización de contenidos y de “muestras de lengua” juega un papel importante, pues a los estudiantes se les presenta la posibilidad de manipular la lengua, en el sentido de que pueden moldearla teniendo en cuenta su nivel de lengua y sus tendencias personales, lo cual probablemente se relaciona con el modo en que los aprendices utilizan su propia lengua materna como puede ser el caso del último estudiante que presentamos en el epígrafe anterior que, desde nuestro punto de vista, puede considerarse que es el que mostró en el postest una mayor complejidad y madurez sintácticas entre los estudiantes seleccionados para esta investigación.

6.6. Conclusiones

A la luz de lo expuesto a lo largo de este capítulo, podemos afirmar que los estudiantes del contexto bilingüe cometen significativamente menos errores respecto a los estudiantes situados en la condición ELE. En cuanto a los tipos de errores, también se observan menos en la situación bilingüe, sobre todo, de carácter morfosintáctico. A este propósito, es de notar que en general los estudiantes producen en media un 50% de errores de tipo morfosintáctico respecto al total de errores en las dos situaciones de aprendizaje.

Por un lado, hay que tener en cuenta que los errores en tanto que hipótesis del aprendiz respecto al funcionamiento de la lengua (Corder 1982) son importantes, porque el aprendiz en la interacción lingüística con un hablante u otro interlocutor, tanto fuera como dentro de la clase de lengua, podrá comparar sus muestras lingüísticas con otras muestras de lengua correctas que puede recibir en forma de simple respuesta, de *recast* (reformulación) o de corrección explícita, de manera que se le ofrece la posibilidad de modificar la hipótesis errónea que tenía sobre el funcionamiento de la L2. La cuestión es que para que el aprendiz

advierta tal variante tiene que haber un cierto nivel de prominencia del *feedback* proporcionado, lo cual no es siempre evidente por motivos de atención. En el caso de lenguas tan afines como el español y el italiano es todavía más dificultoso, porque no siempre es posible detectar los errores, recibir *feedback* correctivo y cuando se recibe, a menos que se haga explícitamente, reconocerlo como tal, recogerlo e introducir una modificación en el sistema de la interlengua para evitar que ciertos usos se fosilicen.

Por otro lado, en nuestro estudio la comparación de los resultados del test gramatical con los textos producidos por algunos estudiantes seleccionados evidencia que entre conocimiento gramatical explícito y producción escrita no hay una relación lineal. Es más, la producción escrita es una actividad compleja que se compone de otros subconstructos entre los que se encuentra el conocimiento de las reglas de una lengua, para cuyo aprendizaje la lingüística aplicada todavía no puede aconsejar un determinado modelo de lengua de forma tajante. No obstante, se pueden dar una serie de consejos que pueden ser útiles en la didáctica de la gramática (cfr. § 1.6.).

Para la didáctica de la escritura es fundamental contar con modelos textuales para que los aprendices sean conscientes de las características lingüísticas de los textos según los géneros y las puedan aplicar a los textos que producen. En concreto, el lenguaje académico se caracteriza por ciertos aspectos formales (presentación de la información, léxico específico, uso de conectores, etc.), el desarrollo de la sustantivación y la complejidad intraclausal, fruto de una elaboración sintagmática que repercute también en la complejidad de las unidades multiclausales, es decir, la unidad-t y la oración. En los textos analizados se muestran estos aspectos, de manera que conviene hacer hincapié en que la escritura académica privilegia la elaboración de textos caracterizados por una densidad conceptual que es típica de los estilos sinópticos que muestran ciertos usos de la sustantivación que se conocen como metáfora gramatical (cfr. 3.6.1.).

Además, a partir del análisis cualitativo de las muestras presentadas, queremos hacer hincapié en que las oscilaciones en las tendencias retóricas de los aprendices, nos llevan a intuir que tanto en los niveles inferiores como en los niveles superiores (grupos bilingües) los estudiantes incluso si han alcanzado un buen conocimiento de la lengua, no muestran una conciencia siempre evidente de las características retóricas de la escritura académica.

Asimismo, en nuestra investigación se ha evidenciado que los valores de los índices pueden variar en gran medida en las muestras recogidas en un mismo tipo de escritura, lo cual se ha puesto en relación con investigaciones que han hecho hincapié en la necesidad de

una estabilización en la escritura por lo que se refiere a la longitud de la unidad-t. Es por ello que, antes de poder reivindicar que un determinado tipo de actividad o de situación de aprendizaje ha tenido una determinada repercusión, es necesario realizar varias mediciones para estar seguros de la estabilidad de los parámetros/índices involucrados para poder realizar inferencias apropiadas.

Por todo ello, es necesario considerar la importante función que la práctica de la escritura desempeña (Thorton 1980: 29) en la procedimentalización de este complejo proceso y en la estabilización de los parámetros involucrados en la valoración de la complejidad sintáctica como, por ejemplo, la unidad-t.

CHAPTER 7

General conclusions and implications for teaching

7.1. General conclusions

Given that this thesis set out to examine complexity in academic writing comparing the results from two distinct learning situations (bilingual learning and those learning Spanish as a foreign language (SFL)) it seemed appropriate to obtain data from different study traditions in order to better understand the phenomena of complexity and language acquisition. It also seemed important to link research and teaching; this is what gives meaning to the work undertaken. As Cook maintains, «[m]uch L2 research, however, still has an applied goal; it is useful not for itself but for its applications to language teaching» (1986: 3). In this case, the goal has been to identify the best strategies for promoting complexity in this type of writing. To achieve this, we started by proposing a series of general conclusions from our work.

In terms of models of L2 acquisition, we considered the most appropriate to be the dynamic systems model; this refers to the multitude of variables involved in the learning process in an L2, as well as to the diversity and non-linearity of the results. This model of acquisition and development calls for a language model based on cognitive grammar and a learning model based on use. Unlike other approaches such as the processability model or the interactionist model, which have openly stated the benefits of a task-based approach, we have not found amongst those who represent the dynamic systems theory any direct reference to this teaching methodology. A certain distance can thus be observed between the benefits highlighted by many current streams of research and teaching and the reality in classrooms; in fact, this researcher has observed that teachers find it difficult to apply the task-based approach in secondary school contexts in Italy.

With regard to the way in which linguistic information is processed, we can observe two ways in which learners internalise an L2: associative or distributional learning and symbolic or conceptual learning. These involve different types of memories –long-term and short-term– which in turn involve several areas of the brain. Prominent amongst long-term memories are explicit or narrative memory (semantic and anecdotal) and implicit or procedural memory. Both play an important role in the learning process and rather than thinking in terms of a transformation of explicit knowledge into implicit knowledge or vice

versa, it is more likely that, as a learner's interlanguage develops, a change in the degree of dependency on both types of memory is produced (Ullman 2004), given that declarative knowledge and procedural knowledge are stored in different parts of the brain (Paradis 1994) and are associated with different linguistic skills.

As a result, there are numerous research areas that consider it appropriate to integrate implicit teaching with an explicit teaching of the rules, because explicit knowledge can facilitate the development of implicit knowledge (Ellis 2005: 215) for example by generalising grammatical understanding to new samples of language (Robinson 1997).

In addition, the Levelt model of oral language production (1989) explains why students, despite knowing the rules, fail to apply them consistently and adequately; indeed, the process of oral production is so fast that one can only consciously pay attention to conceptualisation (lexical information) or supervision, whilst grammatical information is very specific and does not need attention (conscious/unconscious). In the same vein, scientific confirmation of the existence of one specific storage location for grammatical information and another for lexical information has arisen from the study of aphasia. As a result, L2 learners need to proceduralise certain language uses that relate to patterns or grammatical rules which even native or L1 speakers of a language can find difficult to learn. On the other hand, grammatical rules tend to be forgotten whilst language skills that are internalised are more enduring. Furthermore, it is important for learning to proceed gradually taking into consideration the personal stage that each individual is going through (*teachability hypothesis*).

With regard to learning writing, it is important to take into account the fact that this is a complex activity due to the large number of variables involved. As we have seen, the Levelt model can be applied to the process of written production and, depending on the amount of time available, the process can be reflected upon and monitored with varying degrees of success according to the language level and time available. To ease the cognitive load during the writing process it is appropriate to give learners writing models and teach them the differences between genres and registers so that some strategies become automatic through proceduralisation. It is also important to cultivate the use of writing from the very beginning of the learning process as this can become a metacognitive tool for the learning of content and/or language. In the latter case, reflection during the writing process is a way of revising the rules and restructuring erroneous usage and of avoiding interlanguage fossilisation.

Studies on syntactic complexity began in the sixties with the work of Hunt in the field of generativism. Subsequently, complexity, accuracy and fluency (CAF) came to be seen as indicators for the evaluation of competence and development in L2 learners. Although the assessment of complexity is usually limited to lexical and syntactic complexity, in writing it is important to bear in mind other types, such as morphological and conceptual complexity. Other epistemological issues have also arisen, notably the distinction between absolute and relative complexity, between complexity and syntactic maturity, or between complexity in terms of system complexity (or *breadth*) and structural complexity (or *depth*). It is worth pointing out that these three constructs make up just one of the quantifiable aspects of what could be thought of as good writing, something that can in part be learnt and improved with practice, but which is also the fruit of other non-transmissible elements. Indeed, it is worth noting, as Britton (1983) maintains, that the creative process stems from a pre-representational stage.

Perl and Egendorf believe we must [penetrate beyond the process of drawing upon our own store of interpreted experience] if we are to provide a full account of writing behaviour. In an article they call 'The Process of Creative Discovery', they speak of a new line of philosophical enquiry, the 'philosophy of experiencing', and quote from the writings of Eugene Gendlin (1962). 'Many thinkers since Kant', they suggest, 'have claimed that all valid thought and expression are rooted in the wider realm of pre-representational experience' (1979, p. 121). 'Experiencing' or pre-representational experience, 'consists of continuously unfolding orders rather than finished products' (1979, p. 122). In Gendlin's words, it is 'the felt apperceptive mass to which we can inwardly point' (quoted in Perl and Egendorf 1979, p. 122). It is fluid, global, charged with implicit meanings – which we alter when by expressing them we make them explicit (Britton 1983: 16).

From the nineties onwards the CLIL approach began to spread through Europe. Today it is a valid alternative to traditional teaching to promote plurilingual development through the teaching of meaningful content. For instance, the teaching of a subject such as history is designed to achieve historical biliteracy, given that the learners have the chance to understand how language models the schemes of content and contributes to the flow of interpersonal dynamics and its representations (Lorenzo 2017: 32). This requires the explicit study of genres, their functions and lexico-grammatical features in each of the languages studied.

In the same way, studying history through an L2 can improve linguistic complexity, because the narration of historical events and human affairs activates a rich lexicon which can contribute to the expansion of the lexical repertoire. On the other hand, by easily retrieving the information studied via the semantic memory (activities undertaken during the

hours of direct study in an L2), it is possible to relieve the working memory to allow it to focus on other aspects of the writing process (Ruiz-Funes 2014: 169) and pay attention, for example, to the way in which the information is conveyed and organised or to improving its syntactic complexity.

Generally, studies on syntactic complexity in relation to the English language which compare data from CLIL and traditional contexts point to a superior performance by students in a CLIL context. It has been observed that over time CLIL students move away from a horizontal presentation in list form towards a vertical presentation of historical facts which has an impact on expository depth and textual cohesion. This in turn is linked to the appearance of a “synoptic” style based on the development of what has come to be called “grammatical metaphor” which is largely related to nominalisation processes (Halliday 1985).

7.2. Specific conclusions

In light of the qualitative analysis of the texts and of the indices used, we will attempt to respond to our initial research questions.

The first question was: What are the features of a stage of greater syntactic complexity?

As we have shown in the thesis, there are several levels of complexity: multiclausal, interclausal and intraclausal. Depending on the type of task, the register and other factors such as the pragmatic intentions, specific strategies which affect one or several types of complexity may be chosen, because interclausal and intraclausal complexity can have an impact on the level of multiclausal complexity.

In terms of academic writing, the texts that offer the greatest complexity are characterised by a particular use of subordination but, above all, by nominalisation processes. This gives rise to higher values in the frequencies and the indices that reflect this construct such as w/finite clause and noun/MG/T-unit (used of metaphorical grammar in nouns per T-unit). This use is reflected in the length of the finite clause (which also involves the greatest phrasal complexity) and in the length of the multiclausal units: T-units and sentences. On the other hand, there are learners who opt for more narrative and dynamic styles with a greater use of subordination in which the values of the different indices that detect subordination based on the clause are higher, for example: clauses/T-unit, which can also affect the length of the T-unit and of sentences. In any case, our study (in line with other previous studies) shows that the length of the T-unit can be seen as a better index of overall or general complexity in

relation to sentence length, but it is then necessary to analyse more thoroughly what this overall length depends on “with more fine-grained and specific measures such as measures of complexity via subordination and via phrasal elaboration” (Norris and Ortega 2009: 568).

The second question posed in the research was: What effects does the bilingual teaching situation have on the learning of Spanish? We can state that, on average, students in the bilingual situation produce more complex texts in almost all of the levels of complexity studied. However, as we have indicated in the detailed description in chapter 5, numerical ratios are created that do not always reflect that superiority, because on average bilingual students write a lot more, which makes the values of the parameters involved higher.

In any case, given that this was an exploratory descriptive study, it has not been possible in this research to control certain variables inherent in the selection and make-up of the student groups; indeed, we have indicated that the selection criteria for studying in the bilingual learning situation (such as academic grades or prior knowledge of the language) could have an impact on the better performance of the bilingual students. For these reasons, the greater complexity of the academic writing of the bilingual students cannot be attributed in absolute terms to the learning situation.

The third research question was: How do these different groups behave in terms of the CAF construct? Although there are differences between the groups as a result of their heterogeneous composition, we can respond by saying that the subconstructs of syntactic complexity and morphological complexity show a more positive correlation with the constructs of fluency and above all accuracy in the bilingual situation.

Moving on, the fourth research question was: Which constructions pose the greatest problems for students? Which strategies are used?

Although there are other types of errors, judging by their frequency perhaps those that cause the greatest difficulty¹ for learners in general are those involving:

- the lack of the preposition “a” before a direct object that is a person;
- the gerund (incorrect usage);
- the present conditional as future in the past (note that Italian students tend to use the perfect conditional tense wrongly);
- and the sequence of tenses between the main and subordinate clauses.

¹ Remember that the difficulty is a question of relative complexity. On the other hand, the fact that students make mistakes does not mean that they do not know the rules (cognitively), but rather that they have not proceduralised a particular linguistic usage.

As has been shown in chapter 6, learners' choices reflect patterns in the mother tongue and for that reason these errors should be seen to a large extent as interlinguistic. On the other hand, in both situations other errors such as anacoluthon occur and these can be seen as intralinguistic errors. Even though we have not undertaken a detailed analysis of every error (they have merely been quantified) it would seem that SFL students produce more basic errors such as errors of agreement compared to bilingual students.

Lastly, questions 5, 6, 7 and 8 raised didactic issues which will be dealt with in section 7.7.

7.3. Research contributions

Firstly, this study has provided a theoretical framework for appreciating linguistic complexity, understanding its causes and how to promote and value it. Equally, in the empirical part of this study we have addressed the question of measuring complexity in academic writing in L2 Spanish based on indices that have largely been used in research on complexity in the English language and in L1 Spanish.

We have identified the different types of linguistic complexity, the different levels in the research on CAF (theoretical, behavioural and statistical constructs) and the different dimensions or levels of each of the CAF subconstructs. We have also addressed basic issues that can interfere with the comparison of results from different studies such as the definition of the parameters and their measurement, the nature of the task (free or guided) and the length of learners' written productions. It is worth noting that the marked difference in the length of the written productions by students who participated in the study may interfere with the comparison of the results between the two learning contexts.

We have also proposed some indices to capture nuances of complexity based on the use of past tenses, types of subordinate conjunctions and the modalities of the nominalisation process. We offer many useful details involved in the segmentation and quantification of the parameters and reference is made to a large corpus of texts that can be used as the basis of other studies. They could even be used in teaching to find more appropriate alternatives in terms of academic register.

As far as we are aware, this is the first study that addresses complexity in academic writing in L2 Spanish and compares data from learners in a bilingual and an SFL context within the subject of history. This could be groundbreaking in Italy at a historic moment in

which the CLIL methodology is being disseminated. Thus this study would be the basis for a strand of research that could focus on evaluating the impact of this methodology.

We also believe that from an action-research perspective this study encouraged positive changes in the learning of the students involved in terms of complexity. These changes were detected in the grammar test and writing, between pre- and post-testing in the brief time (four months) that the study lasted. On the other hand, our observation has led us to infer that the field research may have motivated the teachers to focus more attention in their lessons on teaching inherent aspects of textual features and the development of writing. During the field research the teachers were enthusiastic about the study and the observation and they involved the researcher in the lessons on numerous occasions. The same was true of the students who addressed queries to her. This points to the benefits that can derive from research in natural contexts as it creates conditions which can instigate a change as a result of the exchange between professionals or simply the mere fact that the classes are a matter of interest to a researcher.

7.4. Comparison with data from other research

In order to compare the data from this study with those from other studies on students in the 12th year of schooling, we decided to use the values of indices obtained by the students in the post-test as this second collection of data was more accurate² in terms of the learners' level. Nonetheless, it should be emphasised that some care is needed when comparing these data because the results are influenced by variables such as the way in which texts were segmented bearing in mind the parameters involved, the number of words written by the students and the task that was set. These variables may differ between studies. On the other hand, it should be borne in mind that this is a point of reference since it is based on a comparison of data from the learning of an L2 (our study) with data which refer to the study of mother tongues. To this effect we will rely on Hunt's first three indices, the ones which have been most successful in research on syntactic complexity. It is significant that the three indices are related, since the increase in the length of the T-unit is due to the increase in the length of the clauses included in it or to subordinate clauses being embedded in the T-unit.

² We believe that this second collection of data is a better reflection of the true level achieved by the learners who were familiar with the way the test worked. On the other hand, in the four groups the conditions under which the data were collected were more constant, as none of the groups had to be assessed on what they had written.

These two factors may coincide or occur separately depending on which development phase is the subject (Torres González 1993: 48).

There are two studies by Hunt for L1 English and one by Torres González (1993: 286) for L1 Spanish. We have taken into account the fact that Hunt was looking at the finite clause, whilst Torres González used a broad concept (encompassing finite and non-finite clauses), hence the studies are not entirely equivalent. This is also true when we take into account the topic proposed for the written task: in Hunt's first study and in that of Torres González (1993: 79) students could choose the topic, whilst Hunt's second study involved a more guided task based on the linguistic material suggested by the researcher. Another important aspect is that in these studies the participants wrote fewer words (about 200) in relation to those analysed on average in our corpus.

Firstly, Fig. 7.1 shows the significant difference in the length of the T-unit between the students who took part in our study and those involved in the three studies mentioned above.

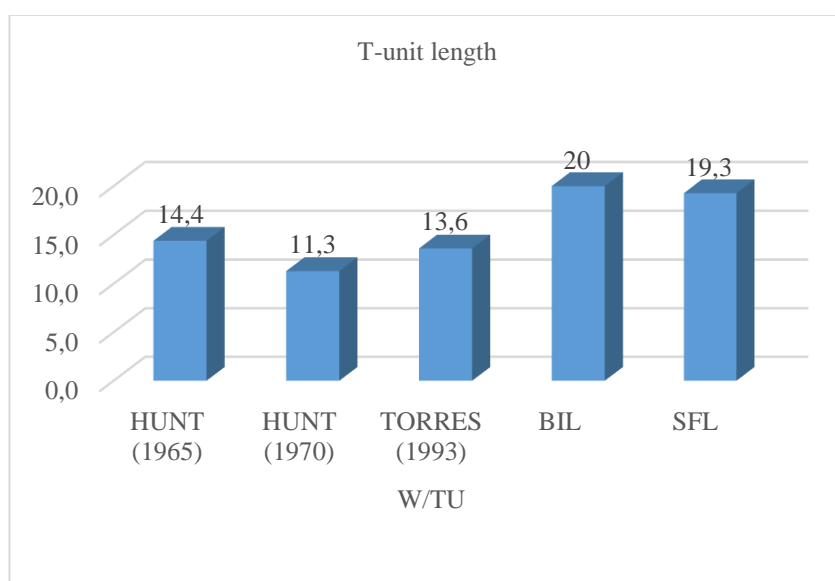


Figure 7.1: Comparison of T-unit length with three previous studies

With regard to the ratio of finite clauses to T-units, Figure 7.2 shows that the performance of the bilingual group in our study was similar (slightly superior) to that of the students in Hunt's first study.

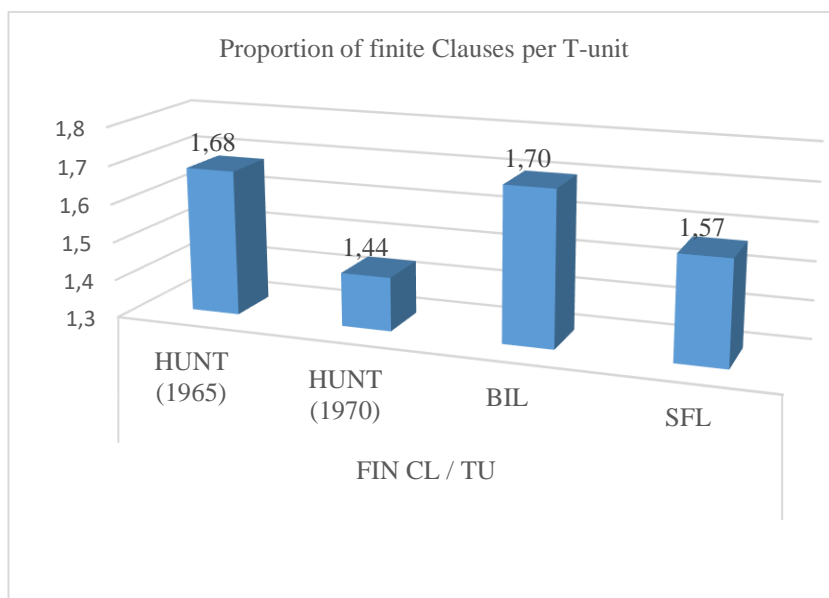


Figure 7.2: Comparison of interclausal complexity index based on the finite clause

With regard to the proportion of clauses (finite/non-finite) per T-unit, Figure 7.3 shows that the students in our study produced fewer clauses per T-unit, compared to the students studying L1 Spanish in the Torres González study, although the students in the bilingual context clearly came close.

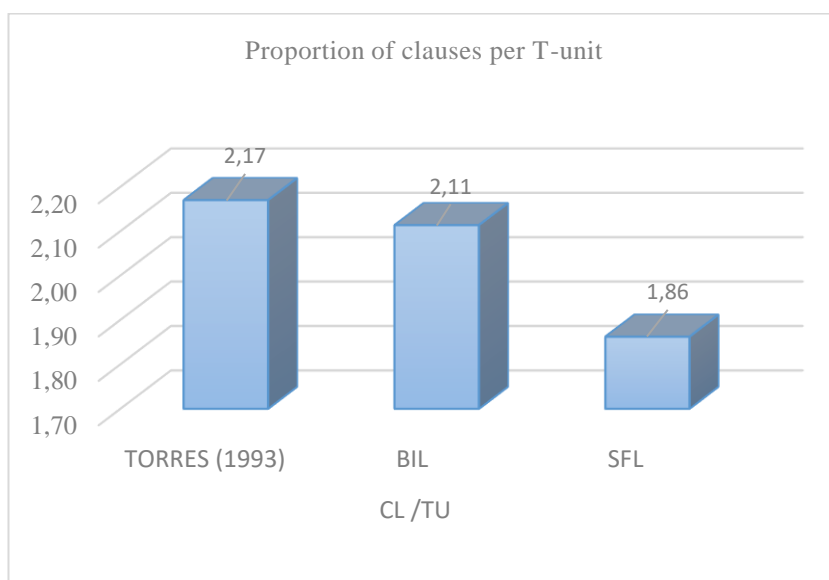


Figure 7.3: Comparison of interclausal complexity index based on the clause

In terms of the length of the finite clause, Figure 7.4 indicates that the students in our study performed significantly better than those in Hunt's research. The greater length of the

finite clauses produced by the students in the SFL context may have been influenced by factors such as the presence of repetitions, or simply the proportions that are created between the two parameters that make up this index.

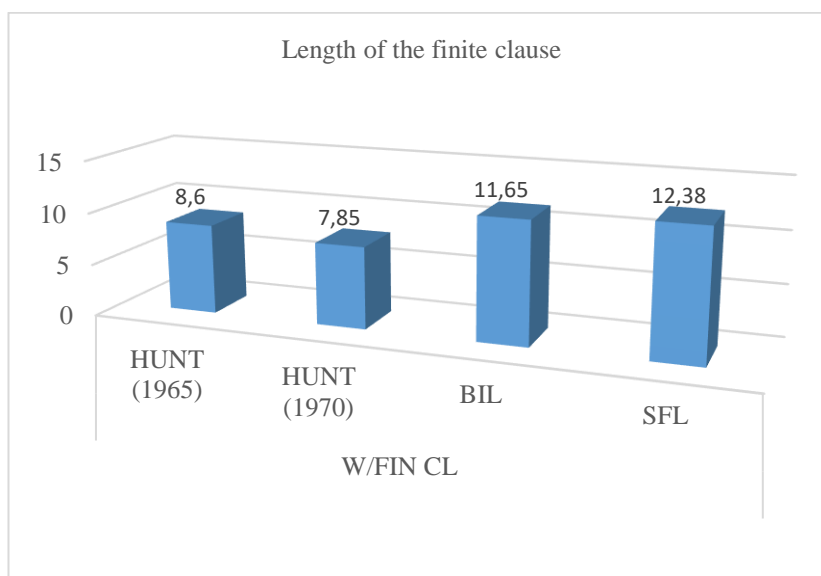


Figure 7.4: Comparison of the intraclausal complexity index based on the finite clause

Regarding average clause length (finite/non-finite), Figure 7.5 reveals a more striking difference in relation to the L1 Spanish students.

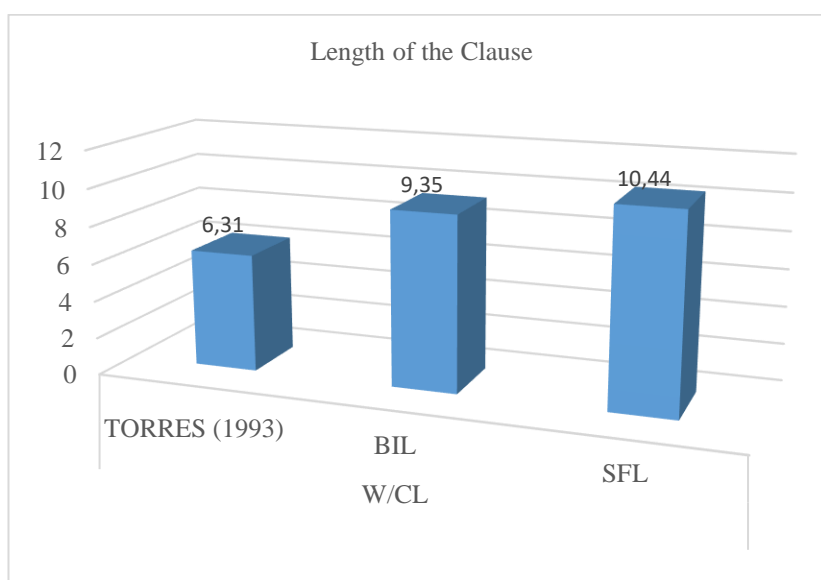


Figure 7.5: Comparison of intraclausal index based on the clause

These data indicate that, from a syntactic perspective, the Spanish L2 students in our study exhibited patterns that are very close to those of the L1 Spanish students and even exceeded them in two of these three primary indices. This may be explained by the rhetorical patterns of these students' mother tongue, but also by the fact that the students in our study were studying a different academic subject in which historical data were considered and which the students had memorised. This must have affected the length of the parameters involved.

7.5. Limits and constraints of the research

Given that this is a descriptive study, we have tried to collect data in order to understand the features of the learners' written productions and to detect the differences from a quantitative point of view; the circumstances did not allow for any adjustments (or "didactic treatment") to be made to the teaching methodology in any of the groups.

Moreover, the difficulty involved in the segmentation and manual measurement of the texts meant that our study was limited to the syntactic complexity of texts produced by students in a single school context, even though our initial objective was to compare these data with those of groups in other contexts.

In any event, this is an initial study that can lay the foundations for future research in which data from students in CLIL and SFL contexts can be compared, now that this immersion system has started to be used more widely in Italy, controlling certain variables such as the characteristics of the students, in order to create more homogenous groups in terms of language level, the number of years the language has been studied, the size of the student groups in each learning context, etc.

Other aspects that could not be taken into consideration are:

- the analysis of the lexical complexity and the phraseology in the texts;
- the relationship between the syntactic complexity in the learners' mother tongue and that achieved in the L2;
- the comparison of the data obtained with other data in relation to students of L1 Spanish or those in other bilingual contexts;
- the study of the relationship between qualitative assessment in academic writing and the CAF construct;
- the relationship between syntactic and lexical complexity and the number of ideas expressed;

- and, lastly, the interaction between the components of the CAF construct over time in these two learning situations.

Furthermore, another of the study's constraints has been that the researcher conducted the segmentation and error evaluation on her own and this may have had an effect on certain subjective choices, although it is true that the textual analysis was carried out in a conscientious manner with corrections at various stages of the process before the final quantification was completed. In contrast, two colleagues assisted the researcher in calculating the parameters and the indices and in producing the statistical data. For these reasons, it would be helpful in future research to have a team of researchers in order to achieve a more objective situation, particularly if the texts are assessed from a qualitative perspective.

7.6. Future prospects for the study of complexity in writing

This research, pioneering in its study of academic writing in L2 Spanish using the CAF construct, opens up new opportunities to use such a construct as a dependent variable to assess development and competence bearing in mind the learning situation or the introduction of modifications to the teaching methodology.

Our research has allowed us to see which are the most appropriate indices and which could be eliminated in order to avoid unwanted co-linearity and limit the amount of time spent on measurement, which has to be done manually, but which can be partially automated using Excel, as has been done in other previous studies.

We also believe that other indices could be introduced in order to detect more directly not just subordination, but also simple sentences, coordination, complex coordinate sentences (with subordination), the use of nominalisation and the coordination of nouns at the phrasal level as has been achieved in other studies mentioned in order to detect more immediately certain aspects of syntactic complexity.

Furthermore, it would be appropriate to conduct longitudinal or cross-sectional research at different levels within the same school system in order to better understand how the development of syntax in L2 Spanish evolves and, on that basis, to design materials and introduce teaching strategies that contribute to the teaching of writing and syntactic complexity.

It would also be interesting to examine in greater depth the relationship between complexity in the L1 and complexity in the L2 and relate this to other second or third

languages that the students are studying contemporaneously. We believe that the development of an integrated plurilingual curriculum can be very useful, as it can promote the development of strategies and interlinguistic transference. Similarly, the use of the students' own mother tongue can contribute to the development of syntactic complexity in the foreign languages that they are learning. There is no doubt that the mother tongue is a metacognitive tool that can play a part in allowing learners to experience in "a safer atmosphere" their hypotheses on the way the language works, allowing them to gradually feel more confident about using a language that they have not yet mastered.

A further aspect that would merit study is the way in which different types of subordinates are developed over time in learners' interlanguage in order to respect the gradual nature of learning. We have found that the literature and many studies have focussed on the study of relative subordinates, since it is believed that the increase in and development of this type of subordinate is one of the best indicators of maturity and complexity in different languages such as English, French and Spanish (Hunt 1965; Torres González 1992; Bulté and Housen 2014). This is because the increase is constant across the courses studied. In the light of these observations on relatives, it would perhaps be appropriate to include certain quite frequent uses of relatives in type 1 nexus, whilst other uses that prove more difficult such as the use of relatives as a complement, the use of the relative pronoun *cuyo* and the use of a preposition before the relative in type 2 nexus.

In our study we have observed that type 2 subordinates (consecutive, comparative, conditional and concessive) are less common and are used in the following descending order of frequency: consecutive, concessive, comparative and conditional, the latter being the least used.

The same can be said of the use of the passive in academic writing which, in English, correlates positively to the quality of the written texts, although it remains to be seen whether the use of the passive is an appropriate indicator of quality in Spanish, bearing in mind that it is used less and that other strategies such as the *pasiva refleja* are preferred.

We believe that enhancing complexity (and the assessment of it) in writing can have an impact on learners' language proficiency and lay the foundations for research on the results that can be achieved in written production using certain teaching methods or after undertaking an intensive course. In short, the challenge lies in developing strategies and learner autonomy based on objective indices that, whilst they may not capture the full extent

of the writing, can not only guide both learners and teachers, but can also mitigate the dreaded halo effect in the assessment of writing, which undoubtedly has ethical implications.

7.7. Implications for teaching

In this final section we wish to deal with the implications for teaching that our study can offer as we believe it is possible to enhance academic writing by introducing certain strategies in secondary-school teaching or within a specific writing course, including intensive courses, in any other context.

On this basis we will start by responding in the following paragraphs to the research questions that had implications for teaching.

1. How could we increase awareness of and encourage syntactic complexity, for example, in terms of syntactic embedding or the development of nominalisation processes through the use of suitable strategies and materials?

There can be no doubt that our aim should be to improve simultaneously both lexical complexity (in terms of variety/diversity or *breath* and compositionality/sophistication or *depth*) and syntactic complexity (in terms of variety/diversity or *breadth* and embeddedness/sophistication or *depth*) since there is an interface, or rather, a lexicogrammar continuum. To achieve this we will need to undertake an analysis of the various text typologies that are required in each academic context, so that learners become aware of their features in terms of content and form.

As learners gain an understanding of the features of different types of linguistic complexity, the lexicon can gradually be enriched and both syntactic embedding and the dissemination of nominalisation processes can be developed. In academic writing these entail greater lexical density and greater textual cohesion or, more specifically, the ability to say the same thing using fewer words. It would be possible to start at lower levels of development with activities based on structural or functional exercises to practise specific points such as lexical derivation (nominalisation), or alternatively activities that lead to the linking of isolated segments or even expansion by means of language games such as the “round robin sentence” (Winterrowd 1982: 239), a game in which “everyone plays everyone” and in which sequences can be expanded as far as possible. Other activities may be based on proofreading, moving on from there to further activities that require greater effort such as the reconstruction of an incomplete text, or the use of paraphrasing to modify

the language of the original text (summarising or expanding), or even an activity requiring changes to style or register. Lastly, there is free writing based on a writing frame or initial rubric. We will return, in the final part of this section, to the most appropriate teaching approach for this type of task.

2. How can the study of explicit syntax be integrated with that of implicit syntax?

We believe in this regard that it is important for teaching to be aimed at the development of implicit knowledge, without neglecting explicit knowledge, although we need to distinguish between explicit knowledge as analysed knowledge and as metalinguistic explanation. The former is about realising how a particular structure works, while the latter is about the knowledge of grammatical metalanguage and the ability to understand explanations of rules (Ellis 2005: 214).

In this sense, there are three positions that refer to the relationship between explicit and implicit knowledge (p. 216):

- 1) There is no interface, therefore a “zero grammar” approach should be adopted and teaching should be based on use as in the task-based approach (Krashen 1981).
- 2) The interface does exist (skill acquisition theory): explicit knowledge can become implicit through proceduralisation (DeKeyser 1998) by means of repeated communicative practice.
- 3) The weak interface position (Ellis 1993) considers that explicit knowledge can prime a number of key acquisitional processes in particular because learners are prepared to “notice the gap” (Schmidt 1994). In other words, explicit knowledge of grammar can guide learners to pay attention to certain aspects of the input and make cognitive comparisons between what they notice in the input and their own output.

We believe this latter position to be the most appropriate one. It cannot, however, be said that explicit knowledge is capable of becoming implicit, especially bearing in mind that research has revealed that these two memories are stored in different parts of the brain (Paradis 1994).

The important thing is that these activities should be introduced into meaningful materials and in a communicative context. Techniques such as input enhancement and input flood³ may be used to guide learners’ attention and facilitate induction so that they are able to

³ These are two strategies that the teacher can use to get the student to observe certain samples of language and reflect on their use in order to achieve consciousness-raising. Input enhancement is achieved by underlining or highlighting the text in bold, whilst input flood involves highlighting a language feature by presenting it in a large number of examples.

understand the way the language works. Deduction can then be used to support explicit teaching of the rules thereby facilitating the generalisation of linguistic uses. In any case, it is not enough to understand how the language works; it is vital to use it in meaningful communicative activities in order to achieve the proceduralisation of these uses, especially considering that the rules tend to be forgotten.

The following questions deal with the relationship between the task and complexity.

3. How can the teaching of history (CLIL methodology) influence the syntactic complexity of students' academic written productions?

From the data in our study we have inferred that 1) the larger amount of information in play can produce an increase in the values of the parameters involved and 2) the ability to access information deposited in the semantic memory easily may contribute to learners focusing their attention on other aspects of the writing process thereby easing the cognitive pressure on the working memory. Learners would require less effort to retrieve historical knowledge if this knowledge had been repeated and activated in the hours of study devoted to history lessons. Nonetheless, we should remember that our study does not seem to indicate that learners were generally aware of the rhetorical features of academic writing, although it is true that many of them displayed a good language level particularly in the presentation of historical content and an adequate lexico-grammatical knowledge.

From our point of view, the use of history in an L2 can contribute to the development of syntactic complexity, because the student encounters a large amount of information which must be sorted, organised and classified. However, since these data are already in their possession, because the information has been presented in the lessons and shared, their attention during the writing process can address the organisation and formulation of the discourse because of the ability to focus on linguistic usage, especially when there is sufficient time available.

Similarly, it has been found that a topic requiring greater cognitive effort can also affect syntactic complexity (Ruiz-Funes 2014; Ryshina-Pankova 2006: 180) as for example in the case of producing a counter-argument. For this reason, we believe that it would be appropriate to compare the writing of academic texts with freely chosen topics or ones that learners are more familiar with and in which they can draw upon their own experience of the world. Moreover, a teaching strategy can, from the outset, involve inviting learners to identify rhetorical differences between different types of text.

4. How does the nature of the task influence what learners produce?

We have seen that when a rubric requires the production of narrative, the quality relates to a greater number of clauses but with shorter clauses, whilst when a rubric requires an expository essay or counter-argument, the quality in what is produced relates to a greater average length of the finite clause and a smaller number of clauses, in other words, with less density of subordination (Beers y Nagy 2009) .

We will now address the issue of how to approach the teaching of writing and the development of complexity. The strategy involves choosing a way of teaching that has language use, the development of linguistic cognition and rhetoric at its core, following the teaching of the Systemic Functional Linguistics school in Sydney, Australia.

In essence, to help learners improve their language level, and this includes academic writing, it is important to choose adequate strategies based on the use of the language and inspired by types of rhetorical exercises dating from antiquity (Gutiérrez 2008; Johnson 1983) such as recounting an event, expanding on a topic, refuting an argument, attacking or defending a statement, contrasting things or people, describing phenomena or arguing for or against (Lorenzo 2016: 152).

Moreover, we must consider that learning academic writing should be introduced into a more general framework which reveals a continuum between academic writing and communicative writing and a certain pedagogical attitude towards language learning. In this sense, from the earliest levels, it is important to use writing to share personal experiences and reflect on oneself and the world around us using different text typologies appropriate to each level of development. In other words, it is important to reinforce learners' narrative dimension as this can contribute to the development of their identity (Norton 2013). In this regard, Paul Ricoeur refers to the concept of "narrative identity" which is developed at the point where time, narrative, memory and history meet. What the philosopher seeks to emphasise is the possibility that narrative may shape the *Self*⁴ (1990).

⁴ "Narrative identity" is different from "biological identity" because the latter is characterised by immutability, whilst the former implies, on the contrary, the possibility of transformation (Ricoeur 2001:130). But at the same time the "narrative self" maintains the individual's cohesion throughout life in a dynamic process in which the narration of the self (in this case through writing, be it in an L1 or an L2) constitutes a privileged tool. Specifically, the French philosopher distinguishes between sameness (*idem*) and selfhood (*ipse*). Sameness indicates the natural identical and persistent characteristics of the I: body, character, physical features, etc. In contrast, selfhood indicates the free "project" on the self which the individual undertakes, thereby pushing the boundaries of sameness and character and becoming able to develop all the implicit potential of the I, revealing, at the end of this process of self-understanding, a different person to the one who started the process (Ricoeur 1990).

It is indeed important to promote good practices in teaching that help learners to discover strategies which enable them to achieve greater autonomy, starting with the development of reading competence, knowledge and the development of text typologies. Similarly, strategies should be found that allow learners to become involved in and take responsibility for the learning process. In this sense, the use of portfolios and formative assessment can constitute a valuable strategy.

It is also important to break with certain widespread practices such as sentence analysis, explicit spelling rules, the mechanical recitation of verb tenses or the processing of errors in isolation (Lorenzo 2016: 147). It is more appropriate to find strategies that allow students to become aware of certain generalised patterns in the language and to proceduralise certain linguistic elements with the help of the teacher and/or autonomously, at different language levels.

New technologies can undoubtedly contribute to the nurturing of communicative writing, to collaborative work and to the removal of many consolidation activities, such as editing, from the classroom. This would enhance the development and consolidation of the language whilst, at the same time, eliminating the spelling mistakes that so frequently occur in the case of closely related languages such as Spanish and Italian.

A fundamental attitude in teaching must involve not engendering anxiety in learners with regard to writing (Raimes 1983: 258), and not dwelling obsessively on certain formal aspects such as error production, because learners could feel stifled and stop taking risks (Hyland 2011) to try to go beyond their current level of competence and find their own narrative self with a personal style. In relation to this, Raimes (1982: 261) believes that teachers «are concerned with vocabulary and not with concepts»; this becomes a prison for the two individuals who take part in the learning process: the learner and the teacher. According to Raimes, aspects of grammatical correction should be openly addressed with purposeful activities, but «we won't improve composing in any language if we teach only rules of grammar and models of form» (p. 262). He even suggests that in the first two compositions handed in by learners it is preferable not to correct anything.

From a teaching point of view, it is more important to consider the content of the work produced and invite learners to revise their work by using comments that include «praise and honest criticism» (pp. 263-4) and which guide the learner. In this regard, Raimes refers to the contribution made by Diederich (1974: 20) who considers that underlining what a

student does well and praising it can contribute more to improving his or her writing than any type or number of corrections of what the learner does badly⁵.

Another important aspect is the choice of topic for the written task. Raimes (1983: 266) states that «[c]hoosing topics with care will not only nurture the development of composing abilities but will also pay attention to our ESL concerns of grammar and syntax». Indeed, Raimes quotes James Moffett who believes that cognitive stimulation is «the best developer of syntax» (1968: 180). According to Raimes: «In ESL composition classes the teacher can predict what syntactic structures the topic is likely to generate and review these before the composing begins and stress them again in the proofreading» (1983: 266).

The third aspect Raimes focuses on is to offer reading material designed to analyse the intentions of the author, the way in which ideas are presented and to examine the words and structures used to produce meaning (p. 269). Moreover, it is important for learners to think of writing «as a woven fabric rather than as strands of meaning» (p. 270). In other words, it is important for them to realise the importance of cohesion and learn its grammar. With this in mind and based on the work *Cohesion in English* by Halliday and Hasan (1976: 5) Raimes indicates that these authors

show how the internal logic of the ideas is revealed in the surface structure of the ordering of the sentences, in the stated or implied relationships between sentences, and in the grammatical and lexical system: in pronouns, articles, demonstratives, omissions, substitutions, conjunctions, and vocabulary ties. Halliday and Hasan categorize the types of cohesive devices, showing that cohesion is ‘part of the system of a language ... expressed partly in the grammar and partly through the vocabulary’ (Raimes 1976: 5).

Apart from this, if learners are aware of rhetorical features, they will have at their disposal a repertoire of proceduralised strategies which can help them to demonstrate a lexicogrammatical knowledge that is one of the elements that can contribute to the quality of writing. Furthermore, showing this knowledge is an objective factor that can help to counteract the subjectivity that often exists when a written text is corrected.

To sum up, all of these elements can contribute to a model that would serve as a guide for teachers as they teach and assess writing. This model should be tailored to the needs of the learners rather than the other way round. This is how the teacher will gradually ensure that students learn to write “by writing” and feel secure when they transmit their own ideas; indeed, as Laín Entralgo contends, writing is a gift to vindicate one’s own freedom

⁵ A teaching strategy like this contributes to the recognition of the “other”, the learner, who must be thought of first and foremost as a person “in the making” with his or her own personal view of the world.

(Rodríguez 1987: 17) and teachers must provide the conditions that make this possible for all learners.

BIBLIOGRAFÍA

- Achard, M. (2004), "Grammatical instruction in the natural approach: A cognitive grammar view", en: Achard, M.; Niemeier, S. (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, Berlin, Walter de Gruyter: 165-194.
- Achard, M. (2008), "Teaching construal: Cognitive Pedagogical Grammar", en: Robinson, P.; Ellis, N. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, NY/London, Routledge: 432-455.
- Alexopoulou, A. (2011), "La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9: 86-101.
<<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-9-2011>>
[14-11-2016]
- Allwright, D. (1984), "Why don't learners learn what teachers teach?-The interaction hypothesis", en: Singleton, D. M.; Little, D. G (eds.), *Language learning in formal and informal contexts*, Dublin, IRAAL: 3-18.
- Alonso, E., Grisaleña, J.; Campo, A. (2008), "Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results" *International CLIL Research Journal*, 1(1): 36-49.
- Anderson, J. (1983), *The architecture of cognition*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1992), "Automaticity and the ACT theory", *The American journal of psychology*: 165-180.
- Anderson, J. R. (1995), *Learning and memory: An integrated approach*, New York, John Wiley.
- Anderson, J. R. (2005), *Cognitive Psychology and its implications*, New York, Worth Publishers.
- Aronson, E.; Patnoe, S. (1997), *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*, New York, Addison Wesley Longman.
- Bachman, L. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Baddeley A. D. (1990), *Human Memory: Theory and Practice*, London, Erlbaum.
- Baddeley, A. (2007), *Working memory, thought, and action* (Vol. 45), Oxford, OUP.
- Baker, C. (2006), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol, Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1979), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.

- Baralo, M. (2004), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- Barbasán Ortuño, I. P. (2016), *El error léxico en la interlengua de lenguas afines: italiano y español*, tesis doctoral, Universitat politècnica de València.
<<https://riunet.upv.es/handle/10251/63145>>
[26-4-2017]
- Bardovi-Harlig, K. (1992), “A second look at T-unit analysis: Reconsidering the sentence”, *TESOL quarterly*, 26: 390-395.
- Bardovi-Harlig, K.; Bofman, T. (1989), “Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners”, *Studies in Second Language Acquisition*, 11(1): 17-34.
- Barioglio, A. (2015), “Immagini dell’intenzionalità e sistemi neuronali di rispecchiamento”, en: Busacchi, V.; Martini, G. (eds.), *Tra immagine e parola*, Roma, Fattore Umano Edizioni: 93–121.
- Beacco, J. C. (2010), *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching history (end of obligatory education). An approach with reference points. Language and school subjects: Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*, Strasbourg, Council of Europe.
<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_en.pdf>
[3-4-2017]
- Becker-Mrotzek, M. (1997), *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*, Mannheim, Verlag für Gesprächsforschung.
<<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/pdf/schreiben.pdf>>
[3-4-2017]
- Beers, S. F.; Nagy, W. E. (2009), “Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre?”, *Reading and Writing*, 22(2):185-200.
- Benati, A. (2013), “The input processing theory in second language acquisition”, en: García Mayo, M. P.; Gutierrez Mangado, M. J.; Martinez Adrian, M. (eds.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins: 93-110.
- Benesch, S. (2009), “Theorizing and practicing critical English for academic purposes”, *Journal of English for Academic Purposes*, 8(2): 81-85.

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987), *The psychology of written composition*, Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Bhatia, V. K. (2008), "Genre analysis, ESP and professional practice", *English for specific purposes*, 27(2): 161-174.
- Bialystok, E. (1994), "Analysis and control in the development of second language proficiency", *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2): 157-168.
- Bialystok, E. (2007), "Cognitive effects of bilingualism: how linguistic experience leads to cognitive change", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3): 210-223.
- Bley-Vroman, R. (1983), "The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity", *Language Learning*, 33: 1-17.
- Bondarenko Pisemskaya, N. (2009), "El concepto de teoría: de las teorías intradisciplinarias a las transdisciplinarias", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 15, julio-diciembre: 461-477.
- Bonilla Carrie, L. (2015), "From number agreement to the subjunctive: Evidence for Processability Theory in L2 Spanish", *Second Language Research*, 31(1): 53-74.
- Bordonaba Zabalza, M. C. (1998), "Aproximación a la interlengua del español en italo hablantes", *RILCE*, 14(2): 171-203.
- Braddock, R. R.; Lloyd-Jones, R.; Schoer, L. (1963), *Research in written composition*, Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.
- Bresnan, J. (2001), *Lexical functional syntax*, Malden, MA, Blackwell.
- Britton, J. (1983a), "Language and Learning across the Curriculum", en: Stock, P. L. (ed.), *Essays on Theory and Practice in the Teaching of Writing*, Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook: 221-224.
- (1983b), Shaping at the point of utterance, en: Freedman, A.; Pringle, I.; Yalden, J. (eds.), *Learning to write: First language/second language*, London/NY, Longman: 13-19.
- Broadbent, D. E. (1975), "Cognitive psychology and education", *British Journal of Educational Psychology*, 45(2):162-176.
- Bronckart, J. P.; Bain, D.; Schneuwly, B.; Pasquier, A.; Davaud, C. (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausana, Delachaux & Niestlé.
- Brown, R. (1973), *A first language: The early stages*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

- Bruton, A. (2011), "Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal, and Moore (2010)", *Applied Linguistics*, 32(2): 236–241.
- Brumfit, C. J. (1979), Communicative language teaching: an educational perspective, en: Brumfit, C. J.; Johnson, K. (eds.), *The communicative approach to language teaching*, Oxford, Oxford University Press: 183-191.
- Brumfit, C. J. (1984), *Communicative methodology in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bucci, W. (2001), "Entrevista a la doctora Wilma Bucci", *Revista de Psicoanálisis*, 3: 687-710.
- (2002), "The referential process, consciousness, and the sense of self", *Psychoanalytic Inquiry*, 22(5): 766-793.
- Bulté, B.; Housen, A. (2012), "Defining and operationalising L2 complexity", en: Housen, A.; Kuiken, F.; Vedder, I. (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 21-46.
- Bulté, B.; Housen, A. (2014), "Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity", *Journal of Second Language Writing*, 26: 42-65.
- Bulté, B.; Housen, A.; Pierrard, M.; Van Daele, S. (2008), "Investigating lexical proficiency development over time: the case of Dutch-speaking learners of French in Brussels", *Journal of French Language Studies*, 18(3): 277-298.
- Byrnes, H. (ed.) (2006), *Advanced language learning. The contribution of Halliday and Vygotsky*, London, Continuum.
- (2009), "Emergent L2 German writing ability in a curricular context: A longitudinal study of grammatical metaphor", *Linguistics and Education*, 20(1): 50-66.
- (2012), "Conceptualizing FL writing development in collegiate settings: A genre based systemic functional linguistic approach", *L2 writing development: Multiple perspectives*: 191-219.
- Byrnes, H.; Sinicrope, C. (2008), "Advancedness and the development of relativization in L2 German", en: Ortega, L.; Byrnes, H. (eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities*, New York, Routledge: 109-138.
- Cabré, M. T.; Lorente, M. (2003), "Panorama de los paradigmas en lingüística", *Enciclopedia iberoamericana de filosofía. Vol. Ciencias exactas, naturales y sociales*, Madrid, Consejo superior de investigaciones científicas.
<<http://textosenlinea.com.ar/textos/Panorama%20de%20los%20paradigmas%20e%20linguistica.pdf>

[19-5-2016]

- Calvi, M. V. (1995), *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*, Milano, Guerini scientifica.
- Cammarata, L.; Tedick, D. J. (2012), "Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers", *The Modern Language Journal*, 96(2): 251-269.
- Campos, H. (1993), *De la oración simple a la oración compuesta: curso superior de gramática española*, Washington, Georgetown University Press.
- Canale, M.; Swain, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1: 1-17.
- Carrera Díaz, M. (1985), *Manual de gramática italiana*, Barcelona, Ariel.
- (2000), *Grammatica spagnola*, Bari, Laterza.
- Carroll, J. B. (1967), "On sampling from a lognormal model of word frequency distribution", en: Kučera, H.; Francis, W. N. (1967), *Computational analysis of present-day American English*, Providence, RI, Brown University: 406-424.
- Cassany, D. (1993), "Los procesos de redacción", *Cuadernos de Psicología*, 216: 82-84.
- (1999), *Construir la escritura*, Barcelona: Paidós.
- (2009) "La composición escrita en ELE", *Marcoele*, 9: 47-66.
<http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf>
[19-6-2016]
- Cassany, D.; Sanz Pinyol, G.; Luna, M. (1994), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Castro, A. (1921), "La enseñanza del español en España", *Cauce*, 3, 1980: 209-37.
- Cenoz, J. (2004), "El concepto de competencia comunicativa", en: Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL: 449-465.
- (2015), "Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different?", *Language, Culture and Curriculum*, 28(1): 8-24.
- Cenoz, J.; Genesee, F.; Gorter, D. (2014), "Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward", *Applied Linguistics*, 35(3): 243-262.
- Chase, W. G.; Simon, H. A. (1973), *Perception in chess*, *Cognitive Psychology*, 4: 55-81.
- Chenoweth, N. A.; Hayes, J. R. (2001), "Fluency in writing. Generating Text in L1 and in L2", *Written communication*, 18(1): 80-98.

- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*, den Haag, Mouton.
- (1965), *Aspects of the theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- (1986), *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*, Westport, Connecticut, Greenwood Publishing Group.
- (1995), *The minimalist program*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Clark, R.; Ivanič, R. (1997), *The politics of writing*, London, Routledge.
- Coffin, C. (2004), “Learning to write history: The role of causality”, *Written Communication* 21(3): 261-289.
- (2006a), “Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum”, *Journal of Curriculum Studies*, 38(4): 413-429.
- (2006b), *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*, London: Continuum.
- Colombi, M. C. (2006), “Grammatical metaphor: academic language development in Latino students in Spanish”, en: Byrnes, H. (ed.), op. cit.: 147-163.
- Compagno G.; Di Gesù, F. (2013), *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative*, Roma: Aracne.
- Consejo de Europa (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas del Consejo de Europa*, 2002. <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>> [29-5-2016]
- Cook V. J. (ed.) (1986), “Introduction”, *Experimental Approaches to Second Language Learning*, Pergamon: 3-21.
- (1991), “The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence”, *Interlanguage studies bulletin* (Utrecht), 7(2): 103-117.
- (2003), *Effects of the L2 on the L1*, Clevedon, Multilingual Matters.
- (2007) “The goals of ELT: Reproducing native speakers or promoting multicompetence among second language users?”, en: Cummings, J.; Davison, C. (eds.), *International handbook of English Language Teaching*, New York, Springer: 237-248.
- Cooper, T. C. (1976), “Measuring written syntactic patterns of second language learners of German”, *The Journal of Educational Research*, 69(5): 176-183.

- Corder, S. P. (1967), "The significance of Learner's errors", *IRAL*, 5: 161-170. (Traducido en Licerias 1992: 31-40)
- (1971), "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", *IRAL*, 9: 161-170. (Traducido en Licerias 1992: 61-67).
- (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Costa, F.; D'Angelo L. (2011), 'CLIL: a suit for all seasons?', *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4(1): 1-13.
- Cowan, N. (2005), *Working memory capacity*, Hove, UK, Psychology Press.
- Coyle, D. (1999), "Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts", en: Masih, J. (ed.), *Learning Through a Foreign Language*, London: CILT.
- (2007), "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5): 543-562.
- Coyle, D.; Hood P.; Marsh D. (2010), *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Crossley, S. A.; Roscoe, R.; McNamara, D. S. (2014), "What is successful writing? An investigation into the multiple ways writers can write successful essays". *Written Communication*, 31(2): 184-214.
- Crossley, S. A.; Kyle, K.; McNamara, D. S. (2016), "The development and use of cohesive devices in L2 writing and their relations to judgments of essay quality". *Journal of Second Language Writing*, 32: 1-16.
- Cummins, J. (1979), "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters", *Working Papers on Bilingualism*, 19: 121-129.
- (1990), "Metalinguistic and ideational thinking in second language composing", *Written communication*, 7(4): 482-511.
- (1998), "Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion?", en: Childs, M. R.; Bostwick, R. M. (eds.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*, Katoh Gakuen, Japan: 34-47.
<<http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/CUMMINS/CUMMINS.PDF>> [2-4-2017]

- (2009), “The contribution of studies of foreign language writing to research, theories and policies”, en: Manchón, R. M. (ed.), *Writing in foreign Language contexts*, Bristol, Multilingual Matters: 209-231.
 - (2010), “Theories, frameworks, and heuristics: Some reflections on inquiry and second language writing. Practicing theory in second language writing”, en: Silva, T.; Matsuda, P. K. (eds.), *Practising theory*, West Lafayette, Indiana, Parlor Press: 19-47.
- Dallinger, S.; Jonkmann, K.; Hollm, J.; Fiege, C. (2016), “The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences—Killing two birds with one stone?”, *Learning and Instruction*, 41: 23-31.
- Dalton-Puffer, C. (2007), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL). Classrooms, Language Learning & Language Teaching*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- (2008), “Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe”, en: Delanoy, W.; Volkman, L. (eds.), *Future perspectives for English language teaching*, Heidelberg, Universitätsverlag Winter: 139-158.
<<https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf>>
[2-5-2014]
 - (2011), “Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?”, *Annual Review of applied linguistics*, 31: 182-204.
 - (2013), “A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content language integration in CLIL and multilingual education”, *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2): 216-253.
- Dalton-Puffer, C.; Llinares, A.; Lorenzo, F.; Nikula, T. (2014), “‘You can Stand under my Umbrella’. Immersion, CLIL and Bilingual Education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013)”, *Applied Linguistics*, 35(2): 213-218.
- De Alba Quiñones, V. (2009), “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3): 1-16.
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47832ef87_revista_completa_5.pdf#page=3>
[16-1-2017]
- De Bot, K. (1992), “A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted”, *Applied linguistics*, 13(1): 1-24.
- (2002), “CLIL in the European Context”, en: Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential*, Jyväskylä, University of Jyväskylä: 31-32.

- (2004), “The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control”, *International Journal of Multilingualism*, 1(1): 17-32.
- De Bot, K.; Iowie, W.; Verspoor, M. (2007), “A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1): 7-21.
- De Bot, K.; Lowie, W.; Thorne, S. L.; Verspoor, M. (2013), “Dynamic System theory as a comprehensive theory of second language development”, en: García Mayo, M. P.; Gutiérrez Mangado, M. J.; Martínez Adrian, M. (eds.), *ob. cit.*: 199-220.
- De Clercq, B. (2016), *The Development of Linguistic Complexity. A comparative study on L2 French and L2 English*, tesis doctoral, Vrije Universiteit Brussel.
- de Graaff, R.; Koopman, G. J.; Anikina, Y.; Westhoff, G. (2007), “An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL)”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5): 603-624.
- de Jong, E.; Howard, E. (2009), “Integration in two-way immersion education: Equalizing linguistic benefits for all students”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12: 81-99.
- DeKeyser, R. M. (1995), “Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system”, *Studies in Second Language Acquisition*, 17: 379-410.
- (1998) “Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”, en: Doughty, C.; Williams, J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press: 42-63.
- (2001), “Automaticity and automatization”, en: Robinson, P. (ed.), *Cognition and second language Instruction*, Cambridge, CUP: 125-151.
- (2003), “Implicit and explicit learning”, en: Doughty, C. J.; Long, M. H. (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Malden/Oxford, Blackwell: 313-348.
- (2007), “Skill Acquisition Theory”, en: VanPatten, B.; Williams, J. (eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*, Mahwah NJ, Erlbaum: 97-113.
- (2010), “Practice for language learning: Don’t throw out the baby with the bath water”, *International journal of English studies*, 10(1): 155-165.
- Delanoy, W.; Volkmann, L. (eds.) (2008), *Future perspectives for English language teaching*, Heidelberg, Universitätsverlag Winter.
- Denman, J.; Tanner, R.; de Graaff, R. (2013), “CLIL in junior vocational secondary education: challenges and opportunities for teaching and learning”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3): 285-300.

- Dewaele, J. (2000), "Saisir l'insaisissable? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée", *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38(1): 17-34.
- Di Biase, B.; Kawaguchi, S. (2002), "Exploring the typological plausibility of processability theory: Language development in Italian second language and Japanese second language", *Second Language Research*, 18: 274-302.
- Dias, P.; Paré, A. (eds.). (2000), *Transitions: Writing in academic and workplace settings*, NJ, Hampton Press.
- Diederich, P. (1974), *Measuring Growth in English*, Champaign, Illinois, National Council of teaching of English.
- Duff, P. A. (1986), "Another look at interlanguage task: Taking task to task", en: Day, R. (ed.), *Talking to learn*, Rowley, Mass, Newbury House: 147-181.
- Eggins, S.; Wignell, P.; Martin, J. R. (1993), "The discourse of history. Distancing the recoverable past", en: Ghadessy, M. (ed.), *Register analysis*, London, Pinter: 75-109.
- Elliott, J. (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Ediciones Morata.
- Ellis, N. C. (1993), "Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge", *European Journal of Cognitive Psychology*, 5(3): 289-319.
- (1996), "Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order", *Studies in second language acquisition*, 18(1): 91-126.
- (2005), "At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge", *Studies in second language acquisition*, 27(2): 305-352.
- (2006), "Language acquisition as rational contingency learning", *Applied linguistics*, 27(1): 1-24.
- (2008), "Phraseology. The periphery and the heart of language", en: Meunier, F.; Granger, S.; (eds.), *Phraseology in foreign language. Learning and teaching*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 1-13.
- Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, O.U.P.
- (1993), "Second language acquisition and the structural syllabus", *TESOL Quarterly* 27: 91-113.
- (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- (2005), “Principles of instructed language learning”, *System*, 33(2): 209-224.
- (2009), “Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings”, *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3): 221-246.
- (2015), “Researching Acquisition Sequences: Idealization and De-idealization in SLA”, *Language Learning*, 65(1): 181-209.
- Ellis, R.; Barkhuizen, G. P. (2005), *Analysing learner language*, Oxford, Oxford University Press.
- Emig, J. (1977), “Writing as a mode of learning”, *College composition and communication*, 28(2): 122-128.
- Engle, R. W. (2002), “Working memory capacity as executive attention”, *Current directions in psychological science*, 11(1): 19-23.
- Escarpanter, J. (1989), *Cómo eliminar los errores y dudas del lenguaje*, Madrid, Playor.
- Even, S. (2011), “Drama grammar: Towards a performative postmethod pedagogy”, *The Language Learning Journal*, 39(3): 299-312.
- Falcón. E.; Lorenzo, F. (2015), “Linguistic policies for teaching Spanish L2 in European education systems”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178: 78-86.
- Fernández López, S. (1995), “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Didáctica*, 7, Madrid, Servicio de Publicaciones UCM: 203-216.
- (ed.) (2001), “Introducción”, en: *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera*, Madrid, Edinumen: 13-38.
- (2004), “Las estrategias de aprendizaje”, en: Lobato, J. S.; Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 411-433.
- Fernández Martín, P. (2009), “La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2”, *marcoELE*, 8: 1-32.
- Figueras, N. (2008), “El MCER, más allá de la polémica”, *Marcoele*, 7: 26-35, <<http://marcoele.com/descargas/evaluacion/03.figueras.pdf>> [19-5-2016]
- Flower, L. (1981), *Problem solving strategies for writing*, Orlando, Harcourt Brace Jovanovich, 3ª ed., 1989.
- Flower, L. (1994), *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*, Southern Illinois, University Press.

- Flower, L.; Hayes, J. R. (1981), "A Cognitive Process Theory of Writing", CCC: 365-387.
- Flower, L.; Schriver, K. A.; Carey, L.; Haas, C.; Hayes, J. R. (1989), "Planning in Writing: The Cognition of a Constructive process", Technical Report, 34, University of California/Carnegie Mellon University.
- Flowerdew, J.; Li, Y. (2009), "The globalization of scholarship: Studying Chinese Scholars Writing for International Publication", en: Manchón, R. M. (ed.), *Writing in foreign language contexts. Learning, Teaching and Research*, Bristol, Multilingual Matters: 156-181.
- Fortanet-Gómez, I. (2013), *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy*, Bristol, Multilingual matters.
- Fortune, T.W.; Tedick, D.J. (2008), "One-way, two-way and indigenous immersion: A call for cross-fertilization", en: Fortune, T.W.; Tedick, D.J. (eds.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*, Bristol, Multilingual Matters: 3-21.
- Foster, P.; Tavakoli, P. (2009), "Lexical diversity and lexical selection: A comparison of native and non-native speaker performance", *Language Learning*, 59: 866-896.
- Foster, P.; Tonkyn, A.; Wigglesworth, G. (2000), "Measuring spoken language: A unit for all reasons", *Applied Linguistics*, 21(3): 354-375.
- Freedman, A. (1994), "Anyone for tennis?", en: Freedman, A.; Medway, P. (eds.), *Genre and the new rhetoric*, London, Taylor & Francis: 43-66.
- Freedman, A.; Pringle, I.; Yadden, J. (eds.) (1983), *Learning to write: First Language/ Second Language*, London/NY, Longman.
- Friginal, E.; Weigle, S. (2014), "Exploring multiple profiles of L2 writing using multi dimensional analysis", *Journal of Second Language Writing*, 26: 80-95.
- Gainza, A.; Ginés, I.; Martínez, M. D.; Ordeig, D. (2007), *Español lengua viva 3*, Madrid, Santillana.
- Gallardo del Puerto, F.; Martínez Adrián, M. (2013), "¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE?", *Resultados de la investigación en España, Padres y maestro*, 349: 25-8.
- Gánem-Gutiérrez, G. A. (2013), "Sociocultural Theory and second language development", en: García Mayo, M. P.; Gutiérrez Mangado, M. J.; Martínez Adrián, M. (eds.), ob. cit.:129-152.
- García Mayo, M. P. (2009), "El uso de tareas y la atención a la forma del lenguaje en el aula AICLE", en: Pavón Vázquez, V.; Ávila López, J. (eds.), *Aplicaciones Didácticas para la Enseñanza Integrada de Lengua y Contenidos*

(AICLE/CLIL/Émile), Córdoba, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: 55-73.

García Mayo, M. P.; Gutiérrez Mangado, M. J.; Martínez Adrián, M. (eds.) (2013), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

Gendlin, E. T. (1962), *Experiencing and the creation of meaning*, New York, Free Press.

Gené-Gil, M.; Juan-Garau, M.; Salazar-Noguera, J. (2015), "Development of EFL writing over three years in secondary education: CLIL and non-CLIL settings", *The Language Learning Journal*, 43(3): 286-303.

Genesee, F. (1987), *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, NY, Newbury House.

— (1994), *Integrating language and content: Lessons from immersion*, Santa Cruz: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Genesee, F. (2004), 'What do we know about bilingual education for majority language students', en: Bhatia, T.K.; Ritchie, W. (eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*, Blackwell: 547-576.

Georgiou, S. I. (2012), Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4): 495-504.

Gibbons, P. (2002), *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*, Portsmouth, NH, Heinemann.

Gilbert, R.; Barón, J.; Llanes, A. (2009), "Manipulating cognitive complexity across task types and its impact on learners' interaction during oral performance", *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3-4): 367-395.

Gipps, C. (1999), "Towards a Primary Pedagogy: understanding expert primary teaching", Conferencia presentada en la British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex.

Goldberg, A. E. (1995), *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. University of Chicago Press.

Goldberg, A. E. (2003), "Constructions: A new theoretical approach to language", *Trends in Cognitive sciences*, 7: 219-224.

Gómez del Estal, M.; Zanón, J. (1999), "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase del español", en: Zanón, J. (ed.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

- Grandinetti, M.; Langellotti M.; Ting T. (2013), “How CLIL can provide a pragmatic means to renovate science education: even in a sub-optimally linguistic context”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3): 354–374.
- Gras, P.; Santiago, M; Yúfera, I. (eds.) (2008), *Destino Erasmus 2*, Madrid, SGEL
- Gregg, K. R. (2003), “The state of emergentism in second language acquisition”, *Second Language Research*, 19(2): 95-128.
- Gries, St. Th. (2008), “Phraseology and linguistic theory. A brief survey”, en: Granger, S.; Meunier, F. (eds.), *Phraseology in foreign language. Learning and teaching*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 3-25.
- Grundy, P. (2004), “The Figure/Ground Gestalt and Language Teaching Methodology”, en: Achard, M.; Niemeier, S. (eds.) (2004), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*, Berlín, Walter de Gruyter, 18: 119-142.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (1994), “Syntaxis y enseñanza del español como lengua extranjera”, *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*: 5-32.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0003.pdf
[18/8/2014]
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2008), *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, Discurso de ingreso, Real Academia Española.
- Gutiérrez Quintana, E. (2005), “Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español”, *ELUA, Estudios de Lingüística*, 19: 223-242.
- Håkansson, G. (2013), “Processability theory. Explaining developmental sequences”, en: García Mayo, M. P.; Gutiérrez Mangado, M. J.; Martínez Adrián, M. (eds.), *ob. cit.*: 111-128.
- Halliday, M. A. K. (1975), *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*, London, Arnold.
- (1985), *Introduction to Functional Grammar*, London, Arnold.
- (1987), “Spoken and written modes of meaning”, en: Horowitz, R.; Samuels, S. J. (eds.), *Comprehending Oral and Written Language*, London, Academic Press: 55-82.
- (1998), “Things and relations: Regrammaticising experience as technical knowledge”, en: Martin J. R.; Veel, R. (eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*, New York, Routledge: 185-235.
- Halliday, M. A. K.; Hasan, G. R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.

- Halliday, M. A. K.; Mathiessen, C. M. I. M. (2006), *Construing Experience through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition*, London, Cassell.
- Hamers, J. F.; Blanc, M. (1989), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hammerly, H. (1990), *Fluency and Accuracy: Toward Balance in Language Teaching and Learning*, Bristol, Multilingual Matters.
- Hayes, J. R. (1996), "A New framework for understanding cognition and Affect in Writing", en: Levi, M.; Ransdell, S. (eds.), *The science of writing. Theories, Methods, Individual differences, and Applications*, Mahwah (N. J.), Erlbaum: 1-27.
- Hayes, J. R.; Flower, L. (1980), "Identifying the organization of Writing Processes", en: Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (eds.), *Cognitive Processes in writing*, Mahwah, NJ, Erlbaum: 3-30.
- Hirano, K. (1991), "The effect of audience on the efficacy of objective measures of EFL proficiency in Japanese university students", *Annual Review of English Language Education in Japan*, 2(1): 21-30.
- Hirsch-Pasek, K.; Golinkoff, R.; Hollich, G. (1999), "Trends and transitions in language development: Looking for the missing piece", *Developmental Psychology*, 16: 139-162.
- Hirvela, A. (2011), "Writing to learn in content areas: Research insights", en: Manchón, R. M. (ed.), *Learning to write and writing to learn in an additional language*, Amsterdam, John Benjamins: 37-59.
- Hoffmann, C. (1998), *Luxembourg and the European schools*, Bristol, Multilingual Matters: 143-174.
- Homburg, T. J. (1984), "Holistic evaluation of ESL compositions: Can it be validated objectively?", *TESOL quarterly*, 18: 87-107.
- Hoover, M. L. (1992), "The revival of the Mohawk language in Kahnawake", *Canadian Journal of Native Studies*, 12(2): 269-287.
<<http://www3.brandonu.ca/cjns/12.2/hoover.pdf>>
[26-4-2017]
- Hornberger N. H.; Link, H. (2012), "Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3): 261-278.
- Housen, A.; Kuiken, F.; Vedder, I. (2012), "Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research", en: Housen, A.; Kuiken, F.; Vedder, I. (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 1-20.

- Housen, A.; Kuiken, F.; Vedder, I. (eds.) (2012), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Hulstijn, J. H. (2003), "Incidental and intentional learning", en: Doughty, C. J.; Long, M. H. (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Malden/Oxford, Blackwell: 349-381.
- Hulstijn, J.; de Graaff, R. (1994), "Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal", *AILA Review*, 11: 97-113.
- Hulstijn, J.; van Gelderen, A.; Schoonen, R. (2009), "Automatization in second language acquisition: What does the coefficient of variation tell us?", *Applied Psycholinguistics*, 30(4): 555-582.
- Hunt, K. W. (1965), *Grammatical structures written at three grade levels. NCTE research report*, n. 3. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Hunt K. W. (1970), "Recent measures in Syntactic development", en: Lester, M. (ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*, New York, Holt, Rinehart and Winston: 179-192.
- Hyland, K. (2004), *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*, Ann Arbor MI, University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2009), "Corpus informed discourse analysis: the case of academic engagement", en: Charles, M.; Hunston, S.; Pecorari, D. (eds.), *Academic Writing: at the Interface of Corpus and Discourse*, London, Continuum: 110-128.
- Hyland, K. (2011), "Learning to write. Issues in theory, research, and pedagogy", en: Manchón, R. M. (ed.), *Learning to write and writing to learn in an additional language*, Amsterdam, John Benjamins: 17-35.
- Hymes, D. H. (1972), "On communicative competence", en: Pride, J.B.; Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics: selected readings*, Harmondsworth, Penguin: 269-293.
- Ibarretxe-Antuñano, I.; Valenzuela, J. (2012), "Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias", en: Ibarretxe-Antuñano, I.; Valenzuela, J. (eds.), *Lingüística Cognitiva*, Barcelona, Anthropos: 10-32.
- Instituto Cervantes (2006), *El plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>
[23-4-2017]
- Ishikawa, S. (1995), "Objective measurement of low-proficiency EFL narrative writing", *Journal of Second Language Writing*, 4(1): 51-69.

- James, C. (1980), *Contrastive Analysis*, London, Longman.
- Jarvis, S. (2013), “Defining and measuring lexical diversity”, en: Jarvis, S.; Daller, M. (eds.), *Vocabulary knowledge: Human ratings and automated measures*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 13-44.
- Jensen, G. H.; DiTiberio, J. K. (1984), “Personality and individual writing processes”, *College Composition and Communication*, 35(3): 285-300.
- Jexenflícker, S.; Dalton-Puffer, C. (2010), “Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology”, en: Dalton-Puffer, C.; Nikula, T.; Smit, U. (eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 169-188.
- Jiménez Naharro, M. (2017), “La función de las unidades fraseológicas en el discurso literario: *Veinte años y un día de Jorge Semprún*”, en: De Giovanni, C. (ed.), *Fraseología e paremiología: passato, presente, futuro*, Milano: FrancoAngeli: 647-658.
- Johnson, K. (1983), “Communicative writing practice and Aristotelian rhetoric”, en: Freedman, A.; Pringle, I.; Yadden, J. (eds.). op. cit.: 247-257.
- (1996), *Language teaching and skill learning*, Oxford, Basil Blackwell.
- Junta de Andalucía (2006), *Guía Informativa para Centros con modalidad de Enseñanza Bilingüe*, Sevilla, Consejería de Educación.
- Kameen, P. T. (1983), “Syntactic skill and ESL writing quality”, en: Freedman, A.; Pringle, I.; Yadden, J. (eds.), op. cit.: 162-170.
- Kaufer, D. S.; Hayes J. R.; Flower, L. (1986), “Composing Written sentences”, *Research in the Teaching of English*, 20(2): 121-140.
- Kellerman E.; Sharwood Smith M. (eds.) (1986), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, New York, Pergamo Press.
- Kellogg, R. T. (1996), “A model of Working Memory in Writing”, en: Levy, M.; Ransdell, S. (eds.), *The science of writing. Theories, Methods, Individual differences, and Applications*, Mahwah (NJ), Erlbaum.
- Keßler, J. U.; Liebner, M.; Mansouri, F. (2011), “Teaching”, en: Pienemann, M.; Keßler, J. U. (eds.), *Studying Processability Theory. An Introductory Textbook*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins: 149-156.
- Kobayashi, M. (2009), *Hitting the mark. How can text organization and response format affect reading and performance*, Bern, Peter Lang.
- Kormos, J. (2006), *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, N.J., Erlbaum.

- Kramsch, C. (ed.) (2002), *Language acquisition and Language socialization*, London: Continuum.
- (2002), “Introduction”, en: Kramsch, C. (ed.), ob. cit.: 1-30.
- Kramsch, C.; Steffensen, S. V. (2008), “Ecological perspectives on second language acquisition and socialization”, en: Duff, P. A.; Hornberger, N. H. (eds.), *Encyclopedia of language and education: Language Socialization*, Springer US, 8:17-28.
- Krashen, S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*
<http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>
[24-5-2016]
- Kuhn, Th. (1962), *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, FCE, 1975.
- LaBrant, L. L. (1934), “Changing sentence structure of children” *The Elementary English Review*, 11(3): 59-86.
- Lambert, C.; Kormos, J. (2014), “Complexity, accuracy, and fluency in task-based L2 research: Toward more developmentally based measures of second language acquisition”, *Applied Linguistics*, 35(5): 1-9.
- Langacker, R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (Vol. 1), Stanford, Stanford university press.
- Langacker, R. W. (1991), *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (Vol. 2): descriptive application Stanford, Stanford university press.
- Langacker, R. W. (2008), “The relevance of cognitive Grammar for language pedagogy”, en: De Knop, S.; De Ricker, T. (eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*, Berlín, Mouton De Gruyter: 7-35.
- Langer, J. A.; Applebee, A. N. (1987), *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*, Urbana, IL National Council of Teachers of English.
- Lantolf, J. P. (2011), “The sociocultural approach to second language acquisition: sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development”, en: Akinson, D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, New York, Rowtledge: 24-47.
- Lantolf, J. P.; Thorne, S. L. (2007), “Sociocultural Theory and second language acquisition”, en: VanPatten, B.; Williams, J. (eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*, Mahwah NJ, Erlbaum: 201-224.

- Lantolf, J. P.; Beckett, T. G. (2009), "Research timeline: Sociocultural theory and second language acquisition", *Journal of Language Teaching*, 42(4): 459-475.
- Larsen-Freeman, D. (1997), "Chaos/complexity science and second language acquisition", *Applied Linguistics*, 18(2): 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2000), "Second language acquisition and applied linguistics", *Annual review of applied linguistics*, 20: 165-181.
- (2002), "Language acquisition and language use form a chaos/complexity theory perspective", en: Kramsch, C. (ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*, London, Continuum: 33-46.
- (2006), "The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English", *Applied Linguistics* 27(4): 590-619.
- (2009), "Adjusting expectations: The study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition", *Applied linguistics*, 30(4): 579-589.
- (2011), "A complexity theory approach to second language development/acquisition", en: Atkinson, D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Abingdon, Routledge: 48-72.
- Larsen-Freeman, D.; Cameron, L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M. H. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, New York, Longman.
- Larsen-Freeman, D.; Strom, V. (1977), "The construction of a second language acquisition index of development", *Language Learning*, 27(1): 123-134.
- Lasagabaster, D. (2008), "Foreign language competence in content and language integrated courses", *The Open Applied Linguistics Journal*, 1: 31-42.
- Lasagabaster, D.; López Belouqui, R. (2015), "The Impact of Type of Approach (CLIL Versus EFL) and Methodology (Book-Based Versus Project Work) on Motivation", *Porta Linguarum*, 23: 41-57.
- Lasagabaster, D.; Sierra, J. M. (2009), "Language attitudes in CLIL and traditional FL classes", *International CLIL Research Journal*, 1(2): 4-17.
- Lee, B.; Chang, K. (2008), "An overview of content language integrated learning in Asian countries", *Studies in English Education*, 13(2): 166-184.
- Lee, J. E.; VanPaten, B. (1995), *Making language communicative teaching happen*, New York, McGraw-Hill.

- Leki, I. (2001), "Material, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century", *The international journal of English studies*, 1(2): 197-209.
- Lenzing, A. (2015), "Exploring regularities and dynamic systems in L2 development", *Language Learning*, [Special Issue], 65: 89-122.
- Levelt, W. J. M. (1989), *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, MA, MIT Press.
- (1999), "Producing spoken language: A blueprint of the speaker", en: Brown, C. M.; Hagoort, P. (eds.), *The neurocognition of language*, Oxford, Oxford University Press: 83-122.
- Lightbown, P. (2008), "Transfert appropriate processing as a model for class second language acquisition, en: Had, Z. (ed.), *Understanding second language process*, Bristol, Multilingual matters: 27-44.
- Linnell, J. (1995), *Negotiation as a context for learning Syntax in a second language*, PHD dissertation, University of Pennsylvania.
<<http://search.proquest.com/docview/304222331>>
[24-5-2016]
- Llinares, A. (2013), "Sistemic functional approaches in school settings", en: García Mayo, M. P.; Gutiérrez Mangado, M. J.; Martínez Adrián, M. (eds.), ob. cit.: 29-48.
- Llinares, A.; Morton, T.; Whittaker, R. (2012), *The Roles of Language in CLIL*, Cambridge, CUP.
- Llinares, A.; Whittaker, R. (2007), "Talking and writing in a foreign language in CLIL contexts: A linguistic analysis of secondary school learners of geography and history", *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 20(1): 83-91.
- Llinares, A.; Whittaker, R. (2010), "Writing and speaking in the history class: Data from CLIL and first language contexts", en: Dalton-Puffer, C.; Nikula, T.; Smit, U. (eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* [AILA Applied Linguistics Series 7], Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 125-144.
- Long, M. H. (1985), "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching", en: Hyltenstam, K.; Pienemann, M. (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (Vol. 18), Bristol, Multilingual matters, 18: 77-99.
- (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", en: W. C. Ritchie / T. H. Bhatia (eds.), *Handbook of Language acquisition, Second language acquisition*, vol. 2, New York, Academic Press: 413-458.

- (2000), “Focus on form in task-based language teaching”, en: Lambert, R. D.; Shohamy, E. (eds.) (2000), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 179-192.
- Lorenzo, F. (2005), “Políticas Lingüísticas Europeas: Claves de la Planificación y Aprendizaje de Lenguas en la UE”, *Cultura y Educación*, 17(3): 253-263.
- (2013), “Genre-based curricula: multilingual academic literacy in content and language integrated learning”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3): 375-388.
- (2014), “Motivation meets bilingual models. Goal-oriented behavior in the CLIL classroom”, en: Lasagabaster, D.; Doiz, A.; Manuel Sierra, J. (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*: 139-155.
- (2016), Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA: Communicative language competence: strategies for reading literacy advance in PISA scores. Ministerio de Educación: 374-329.
- (2017), “Historical literacy in bilingual settings: Cognitive academic language in CLIL history narratives”, *Linguistics and Education*, 37: 32-41.
- Lorenzo, F.; Casal, S.; Moore, P. (2009), “The effects of content and language integrated learning (CLIL) in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project”, *Applied Linguistics* 31(3): 418-442.
- Lorenzo, F.; Dalton-Puffer, C. (2016), “Historical Literacy in CLIL: Telling the Past in a Second Language”, en: Nikula, T.; Dafouz, E. (eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*, Bristol, Multilingual Matters, 101: 55-72.
- Lorenzo, F.; Moore, P. (2010), “On the natural emergence of language structures in CLIL”, en: Dalton-Puffer, C.; Nikula, T.; Smit, U. (eds.) (2010), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 7: 23-38.
- Lorenzo, F.; Moore, P.; Casal, S. (2011a), “On complexity in bilingual research: The causes, effects, and breadth of content and language integrated learning — a reply to Bruton”, *Applied Linguistics*, 32(4): 450-455.
- Lorenzo, F.; Rodríguez, L. (2014), “Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL”, *System*, 47: 64-72.
- Lorenzo, F., Trujillo F., Vez, J. M. (2011b), *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid, Síntesis.

- Lowie, W.; Verspoor, M. (2011), "The dynamics of multilingualism: Levelt's speaking model revisited", en: Schmid, M. S.; Lowie, W. (eds.), *Modeling bilingualism: From structure to chaos*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 2067-2088.
- Lowie, W.; Verspoor, M. (2015), "Variability and variation in second language acquisition orders: a dynamic reevaluation", *Language Learning*, 65(1), March: 63-88.
- Lyster, R. (2007), *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Lyster, R.; Sato M. (2013), "Skill acquisition theory and the role of practice in L2 development", en: García Mayo, M. P.; Gutiérrez Mangado, M. J.; Martínez Adrián, M. (eds.), ob. cit.: 71-91.
- MacWhinney, B. (2000), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*, 3rd Edition. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MacWhinney, B. (2016), *The TalkBank Project Tools for Analyzing Talk – Electronic Edition, Part 2: The CLAN Programs*.
<<http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CLAN.pdf>>
[24-9-2016]
- Maldonado, R. (2012), "La gramática cognitiva", en: Ibarretxe-Antuñano, I.; Valenzuela, J. (eds.), *Lingüística Cognitiva*, Barcelona, Anthropos: 213-247.
- Malvern, D.; Richards, B. J.; Chipere, N.; Duran, P. (2004), *Lexical diversity and language development: Quantification and assessment*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Manchón, R. M. (2009), "Broadening the perspective of L2 writing scholarship: the contribution of research on foreign language writing", en: Manchón, R. M. (ed.), *Writing in foreign language contexts. Learning, Teaching and Research*, Bristol, Multilingual matters: 1-19.
- (2011), "Writing to learn language", en: Manchón, R. M. (ed.) *Learning to write and writing to learn in an additional language*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 61-82.
- (2012) "Multiple perspectives in the study of L2 writing development: An introduction", en: Manchón R. M. (ed.), *Trends in applied linguistics: L2 writing development, Multiple perspectives*, Berlín, Walter de Gruyter: 2-16.
- Manchón, R. M.; Roca de Larios, J. R.; Murphy, L. (2000), An approximation to the study of backtracking in L2 writing, *Learning and Instruction*, 10(1): 13-35.
- Manchón, R.; Roca de Larios, J.; Murphy, L. (2009), "The temporal dimension and problem-solving nature of foreign language composing processes. Implications for theory", en: Manchón, R. M. (ed.), *Writing in foreign language contexts. Learning, Teaching and Research*, Bristol, Multilingual Matters: 102-129.

- Mayor Sánchez, J. (2004), "Aportaciones de la psicolingüística", en: Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua extranjera / segunda lengua*, Madrid, SGEL: 43-68.
- Mar-Molinero, C. (2001), "Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano hablante", *Revista de Educación*, 326: 79-97.
- Marsh, D. (ed.) (2002), *CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.
- Marsh, D.; Hau, K.; Kong, C. (2000), "Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and non-language subjects", *Harvard Educational Review*, 70: 302-346.
- Marsh, D.; Nikula, T.; Takala, S.; Rohiola, U.; Koivisto, T. (1998), "Language teacher training and bilingual education in Finland", European language council national report.
<<http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP6NatRepFI.pdf>>
(2-11-2017)
- Martí, M.; Alhama, R. G.; Recasens, M. (2012), Los avances tecnológicos y la ciencia del lenguaje", *Cum corde et in nova grammatica*: 543-553.
<<https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/12234/41%20Mart%C3%AD%20AlhamaRecasens.pdf?sequence=1>>
- Martín Úriz, A. M. M.; Whittaker, R. (eds.) (2005), *La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa en bachillerato*, Madrid, UAM Ediciones.
- Martín Úriz, A.; Chaudron, C.; Whittaker, R. (2005), Caracterización lingüística de las composiciones de los estudiantes de bachillerato, en: Martín Úriz, A.; Whittaker, R. (eds.), ob. cit.: 79-97.
- Martín Vivaldi, G. (1993), *Curso de redacción*, Madrid, Paraninfo.
- Martin, J.R. (1993), "Life as a noun: Arresting the universe in science and humanities", en: Halliday, M.A.K.; Martin, J. R. (eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, London, Falmer: 221-267.
- (1999), "Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy", en: Christie, F. (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*, London, Continuum: 123-155.
- (2002), "Writing history: Construing time and value in discourses of the past", en: Schleppegrell, M. J.; Colombi, M. C. (eds), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*, Mahwah NJ, Erlbaum: 87-118.
- Martin, J. R.; Rose, D. (2003), *Working with discourse. Meaning beyond the clause*, London, Continuum.

- Martin, J.R.; Rose, D. (2008), *Genre Relations: Mapping Culture*, London, Equinox.
- Martínez Adrián, M.; Gutiérrez Mangado, M. J. (2015), “Is CLIL instruction beneficial in terms of general proficiency and specific areas of grammar?”, *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1): 51-76.
- Martínez Lirola, M. (2007), *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*, San Vicente del Raspeig: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
<<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/16231?locale=en#vpreview>>
[2-6-2016]
- Martínez Pulido, F. (2010), “Presente y futuro de la acción educativa de España en el exterior”, *Temas para la educación*, 10: 1-19.
<<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7440.pdf>>
[2-6-2016]
- Matte Bon, F. (1998), “¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?”, *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*: 57-79.
<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/876935.pdf>>
[1/11/2014]
- Mathiessen, C. M. I. M. (2009), “Léxico-gramática y colocación léxica: un estudio sistémico-funcional”, *Signos*, 42(71): 333-83.
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-093420090003000003>
[19/11/2015]
- McCarthy, P. M.; Jarvis, S. (2010), “MTLD, vocd-D, and HD-D: a validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment”, *Behavior Research Methods*, 42(2): 381-392.
- McDonald, J. L. (2006), “Beyond the critical period: Processing-based explanations for poor grammaticality judgment performance by late second language learners”, *Journal of Memory and Language*, 55(3): 381-401.
- McLeod, S. H. (1992), “Writing Across the Curriculum. An Introduction”, en: McLeod, S. H.; Soven, M. (eds.), *Writing across the curriculum*, Newbury Park, CA: Sage.
- Mehisto, P.; Frigols, M.; Marsh, D. (2008), *Uncovering CLIL*, Macmillan, Oxford.
- Mendéz García, M. (2013), “The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: a case study of Andalusian primary and secondary schools”, *The Language Learning Journal* 41(3): 268-283.
- Meneses, A.; González, M. O.; Figari, R. B. (2012), “Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5 básico”, *Onomázein*, 25(1): 65-93.

- Mewald, C. (2007), "A comparison of oral foreign language performance of learners in CLIL and in mainstream classes at lower secondary level in Lower Austria", en: Dalton-Puffer, C.; Smit, U. (eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*, Frankfurt am Main, Peter Lang: 139-178.
- Meunier, F.; Granger, S. (eds.), *Phraseology in foreign language. Learning and teaching*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Miller, G. A. (1956), "The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information", *Psychological Review*, 63: 81-96.
- Mitchell, R. (2000), "Anniversary article. Applied linguistics and evidence-based classroom practice: the case of foreign language grammar pedagogy", *Applied Linguistics*, 21(3): 281-303.
- Moffett, J. (1968), *Teaching the universe of discourse*, Boston, Massachusetts, Houghton Mifflin.
- Mohan, B.; Becket G. H. (2003), "A functional approach to research on content based language learning: Recasts in casual explanations", *The modern language journal*, 87(3): 421-432.
- Mondt, K.; Struys, E.; Van den Noort, M.; Ballériaux, D.; Metens, T.; Paquier, Ph.; Van de Craen, P.; Bosch, P.; Denolin, V. (2011), "Neural differences in bilingual children's arithmetic processing depending on language of instruction", *Mind, Brain and Education* 5(2): 79-88.
- Monroe, J. H. (1975), "Measuring and enhancing syntactic fluency in French", *The French Review*, 48: 1023-1031.
- Moore, P.; Lorenzo, F. (2015), "Task-based learning and content and language integrated learning materials design: process and product", *The Language Learning Journal*, 43(3): 334-357.
- Morton, T. (2010), "Using a genre-based approach to integrating content and language in CLIL", en: Dalton-Puffer, C.; Nikula, T.; Smit, U. (eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 81-104.
- Muller, A.; Beardsmore, H. B. (2004), "Multilingual interaction in plurilingual classes European school practice", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(1): 24-42.
- Muñoz, C. (2007), "CLIL: Some Thoughts on its Psycholinguistic Principles", en: Lorenzo Bergillos, F. J.; Casal Madinabeitia, S.; de Alba Quiñones, V.; Moore, P. (eds.), *Models and practice in CLIL*, Revista española de lingüística aplicada, Vol. Extra 1: 17-26.

- Muse, C. E.; Delicia, D. D. (2013), “Complejidad sintáctica y discurso académico: parámetros gramaticales en la producción escrita de estudiantes universitarios”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13: 1-12.
- Nikula, T.; Dafouz, E.; Moore, P.; Smit, U. (2016), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*, Bristol, Multilingual matters.
- Navés, T. (2009), “Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes”, en: Ruiz De Zarobe, Y.; Jiménez Catalán, R. M. (eds.), *CLIL: evidence from research in Europe*, Bristol, Multilingual Matters.
- Norris, J. M.; Ortega, L. (2001), “Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review”, *Language Learning*, 51: 157-213.
- Norris, J. M.; Ortega, L. (2009), “Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity”, *Applied Linguistics*, 30(4): 555-578.
- Norton, B. (2013), *Identity and language learning: Extending the conversation*, Bristol, Multilingual matters.
- Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Oh, S. (2006), *Investigating the Relationship between Fluency Measures and Second Language Writing Placement Test Decisions*, Tesis de master no publicada, University of Hawai‘, Mānoa.
- Ortega, L. (1995), *Planning and second language and performance*, tesis de master no publicada, University of Hawai‘I, Mānoa.
- (2003), “Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing”, *Applied Linguistics*, 24(4): 492-518.
- (2009), *Understanding second language acquisition*, New York, Routledge.
- (2011) “Reflections on the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of second language writing”, en: Manchón, R. M. (ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 237-250.
- (2012a), “Interlanguage complexity: A construct in search of theoretical renewal”, en: Kortmann, B.; Szmrecsanyi, B. (eds.), *Linguistic complexity: Second language acquisition, indigenization, contact*, Berlin, De Gruyter: 127-155.
- (2012b), “Epilogue: Exploring L2 writing-SLA interfaces”, *Journal of second language writing*, 21: 404-415.

- (2015), “Syntactic complexity in L2 writing: Progress and expansion”, *Journal of Second Language Writing*, 29: 82-94.
- Ortega, L.; Carson, J. (2009), “Multicompetence, social context, and L2 writing research praxis”, en: Silva, T.; Matsuda, P. K. (eds.), *Practising Theory in Second Language Writing*, West Lafayette, IN, Parlor Press: 48-71.
- Ortega, L.; Sinicropo, C. (2008), “Novice Proficiency in a Foreign Language: A Study of Task-Based Performance Profiling on the STAMP Test”, Technical Report prepared for the Center for Applied Second Language Studies at the University of Oregon.
- Ovando, C. (2003), “Bilingual education in the United States: Historical development and current issues”, *Bilingual Research Journal*, 27(1): 1-24.
- Pallotti, G. (2008), “Defining and assessing interactional complexity. An empirical study”, Ponencia presentada en AILA, Essen, agosto de 2008.
- Pallotti, G. (2009), “CAF: Defining, refining and differentiating constructs”, *Applied Linguistics*, 30(4): 590-601.
- Pallotti, G. (2015), “A simple view of linguistic complexity”, *Second Language Research*, 31(1): 117-134.
- Pallotti, G.; Ferrari, S. (2008), ‘La variabilità situazionale dell’interlingua: Implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing linguistico’, en: Bernini, G.; Spreafico, L.; Valentini, A. (eds), *Competenze Lessicali e Discorsive nell’Acquisizione di Lingue Seconde*, Perugia, Guerra.
- Paradis, M. (1994), “Nuerolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA”, en: Ellis, N. (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, London, Academic Press: 393-420.
- Paran, A. (2013), “Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth?”, *Applied Linguistics Review*, 4: 317-342.
- Pavesi, M.; Bertocchi, D.; Hofmannová, M.; Kazianka, M. (2001), *Enseñar en una lengua extranjera, The clil*.
<<http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>>
[4/3/2014]
- Pearson Casanave, C. (2009), “Training for writing or Training for reality? Challenges facing EFL Writing teachers and students in Language teacher education Programs”, en: Manchón, R. M. (ed.), *Writing in foreign language contexts. Learning, Teaching and Research*, Bristol: Multilingual Matters: 256-277.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012), “CLIL research in Europe: past, present, and future”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3): 315-341.

- Pérez, M. A. F. (2000), “Procesamiento del input e instrucción gramatical: apuntes sobre el trabajo del profesor Van Patten”, *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, actas del X Congreso Internacional de ASELE: 245-256.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0243.pdf>
[28/4/2017]
- Perl, S.; Egendorf, A. (1979), “The Process of Creative Discovery: Theory, Research, and Implications for Teaching”, en: McQuade, D. (ed.), *Linguistics, Stylistics, and the Teaching of Composition*, University of Akron, L & S. Books: 118-34.
- Pica, T. (2013), “From input, output and comprehension to negotiation, evidence and attention: an overview of theory and research on learner interaction and SLA”, en: García Mayo, M. P.; Gutiérrez Mangado, M. J.; Martínez Adrián, M. (eds.), ob. cit.: 49-70.
- Pienemann, M. (1984), “Psychological constraints on the teachability of languages”, *Studies in Second Language Acquisition*, 6: 186–214.
- (1989), “Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis”, *Applied linguistics*, 10: 52-79.
- (1998), *Language processing and second language development: Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Pienemann, M. (2011a), Preface, en: Pienemann, M.; Keßler, J. U. (eds.), *Studying Processability Theory. An Introductory Textbook*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: xi-xii.
- Pienemann, M. (2011b), “Developmental schedules”, en: Pienemann, M.; Keßler, J. U. (eds.), ob. cit.: 3-11.
- Pienemann, M. (2011c), “Learner variation”, en: Pienemann, M.; Keßler, J. U. (eds.), ob. cit.: 11-23.
- Pinneman, M. (2011d), “The psycholinguistic basis of PT”, en: Pienemann, M.; Keßler, J. U. (eds.), ob. cit.: 27-49.
- Pienemann, M.; Di Biase, B.; Kawaguchi, S. (2005), “Extending Processability Theory”, en: Pienemann, M. (ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 199–252.
- Pistorio, M. I. (2009), “Teacher training and competences for effective CLIL teaching in Argentina”, *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 2(2): 37–43.
- Polio, C. G. (1997), “Measures of linguistic accuracy in second language writing research”, *Language learning*, 47(1): 101-143.

- RAE (2010), Nueva gramática de la lengua española manual, Madrid, Espasa.
- Raimes, A. (1983), “Anguish as a second language? Remedies for composition teachers”, en: Freedman, A.; Pringle, I.; Yalden, J. (eds.), *Learning to write: First language/second language*, Londo/NY: Longman: 258-272.
- Regueiro Rodríguez, M. L.; Sáez Rivera, D. M. (2013), *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*, Madrid, Arco Libros.
- Ricoeur, P. (1990), *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 1993.
- (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, París, Le Seuil.
- (2001), “Il mio cammino filosofico”, en: Jervolino D., *Introduzione a Ricoeur*, Brescia, Morcelliana, 2003.
- Rinnert, C.; Kobayashi, H. (2009), “Situating writing practices in foreign language settings: The role of previous experience and instruction”, en: Manchón, R. M. (ed.), *Writing in foreign Language contexts*, Bristol, Multilingual Matters: 23-48.
- Robinson, P. (1997), “Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions”, *Studies in second language acquisition*, 19(2): 223-247.
- Robinson, P. (2001a), “Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA”, en: Robinson, P. (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press: 287-318.
- (2003), “The cognitive hypothesis, task design, and adult task-based language learning”, *Second Language Studies*, 21(2): 45-107.
- (2005), “Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design”, *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1): 1-32.
- Roca de Larios, J. R.; Manchon, R. M.; Murphy, L. (2006), “Generating text in native and foreign language writing: A temporal analysis of problem-solving formulation processes”, *The Modern Language Journal*, 90(1): 100-114.
- Rodríguez Jiménez, V. (1987), *Manual de redacción*, Madrid, Paraninfo.
- Rossell, C. H.; Baker, K. (1996), “The educational effectiveness of bilingual education”, *Research in the Teaching of English*: 7-74.
- Rothery, J. (1996), “Making changes: Developing an educational linguistics”, en: Hasan, R.; Williams, G. (eds.), *Literacy in Society*, London, Longman: 86-123.

- Rothman, J.; VanPatten, B. (2013), "On multiplicital and mutual exclusivity", García Mayo, M. P.; Gutiérrez Mangado, M. J.; Martínez Adrián, M. (eds.), ob. cit.: 243-256.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2007), "CLIL in a bilingual community: Similarities and differences with learning English as a foreign language", Vienna English Working Papers (Special issue: Current Research on CLIL), 16(3): 47-53.
- Ruiz de Zarobe, Y.; Cenoz, J. (2015), "Way forward in the twenty-first century in content based instruction: moving towards integration", Journal Language, Culture and Curriculum Journal, 28(1): 90-96.
- Ruiz de Zarobe, L.; Ruiz de Zarobe, Y. (2015), "New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction, International Journal of Multilingualism, 12(4): 393-403.
- Ruiz-Funes, M. (2014), "Task complexity and linguistic performance in advanced college level foreign language writing", en: Byrnes, H.; Manchón, R. (eds.), *Task-based Language Learning: Insights From and for L2 Writing*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 163-191.
- Ryshina-Pankova, M. V. (2006), "Creating textual worlds in advanced learners writing: the role of complex theme", en: Byrnes, H.(ed.), op. cit.: 164-183.
- (2015), "A meaning-based approach to the study of complexity in L2 writing: The case of grammatical metaphor", Journal of Second Language Writing, 29: 51-63.
- Sabourin, L.; Brien, Ch.; Trenblay, M. C. (2013), "Electrophysiology of second language processing", en: García Mayo, M.; Gutiérrez Mangado, M. J.; Martínez Adrián, M. (eds.), ob. cit.: 221-241.
- Sasaki, M. (2009), "Changes in English as a foreign language stuents' writing over 3,5 years: a sociocognitive account", en: Manchón R. M. (ed.), ob. cit.: 49-76.
- Sato, C. (1990), *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*, Tübingen Gunter Narr.
- Saussure, De F. (1965), *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1968.
- Schmidt, R. (1992), "Psychological mechanisms underlying second language fluency", Studies in Second Language Acquisition, 14: 357-385.
- (1994), "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", AILA Review, 11: 11-26.
- Schmidt, R.; Frota, S. (1986), "Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese", en: Day, R. (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Rowley MA, Newbury House: 237-336.

- Schneider, W.; Fisk, A. (1983), "Attentional theory and mechanisms for skilled performance", en: Magill, R. (ed.), *Memory and control of action*, Amsterdam, North-Holland: 119-143.
- Schoonen R.; Snellings, P.; Stevenson, M.; Van Gelderen. A. (2009), "Towards a blueprint of the foreign language writer: the linguistic and cognitive demands of foreign language writing", en: Manchón, R. M. (ed.), ob. cit.: 77-101.
- Schwartz, B. D. (1997), "On the Basic Variety....", *Second Language Research*, 13: 386-402.
- Schwartz, B. D.; Sprouse, R. A. (1996), "L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model", *Second language research*, 12(1): 40-72.
- Segalowitz, N. (2000), "Automaticity and attentional skill in fluent performance", en: Riggensbach, H. (ed.), *Perspectives on fluency*, Ann Arbor MI, The University of Michingan Press: 200-219.
- Seger, C. A. (1994), "Implicit learning", *Psychological bulletin APA*, 115(2): 163-196.
- Seikkula-Leino, J. (2007), "Assessing CLIL in primary school: A longitudinal study", *Language and Education*, 21(4): 328-341.
- Selinker, L. (1969), "Language transfer", *General linguistics*, 9(2), 67.
- Selinker, L. (1972), "Interlanguage", *IRAL*, 10(2): 209-231.
- Shanker, S.; King, B. (2002), "The emergence of a new paradigm in ape language research", *Behavioral and Brain Sciences*, 25(5): 605-656.
- Sharma, A. (1980), "Syntactic maturity: Assessing writing proficiency in a second language", en: Silverstein, R. (ed.), *Occasional papers in Linguistics*, Carbondale, Southern Illinois University, 6: 318-325.
- Shaw, P.; Liu, E. T. K. (1998), "What develops in the development of second-language writing?", *Applied linguistics*, 19(2): 224-254.
- Skehan, P. (1996), "Second language acquisition and task-based instruction", en: Willis, J.; Willis, D. (eds.), *Challenge and change in language teaching*, Oxford, Heinemann: 17-30.
- (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford, OUP.
- (2003), "Task-based instruction", *Language Teaching*, 36, 1-14.
- (2009), "Lexical performance by native and non-native speakers on language-learning tasks", en: Richards, B.; Daller, H.; Malvern, D.; Meara, P.; Milton, J.; Treffers-

- Daller, J. (eds.), *Vocabulary studies in first and second language acquisition: The interface between theory and application*, London: Palgrave Macmillan: 107-124.
- Skehan, P.; Foster, P. (2005), "Strategic and on-line planning: The influence of surprise information and task time on second language performance", en: Ellis, R. (ed.), *Planning and task performance in a second language*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 193-216.
- Slabakova, R. (2013), "What is easy and what is hard to acquire in a second language. A generative perspective", en: García Mayo, M.; Gutiérrez Mangado, M. J.; Martínez Adrián, M. (eds.), ob. cit.: 5-28.
- Spada, N.; Tomita Y. (2007), "The complexities of selecting complex (and simple) forms in instructed SLA research", en van Daele S. *et al.*, (eds.), *Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, Learning and Teaching*, Contact forum.
- Spoelman, M.; Verspoor, M. (2010), "Dynamic patterns in the development of accuracy and complexity: A longitudinal case study on the acquisition of Finnish", *Applied Linguistics*, 31: 532-553.
- Steiner, G. (1997), *Errata*, Paris, Gallimard, 1998.
- Strauss, S.; Feiz, P.; Xian, X.; Ivanova, D. (2006), "The dialogic construction of meaning in advanced L2 writing: Bakhtinian perspectives", en: Byrnes, H. (ed.), op. cit.: 184-203.
- Street, B. (2003), "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice", *Current issues in comparative education*, 5(2): 77-91.
<<https://pdfs.semanticscholar.org/d35d/71ecf9e68cd6f8b80a0be05cb2d595f73aac.pdf>>
[4-12-2016]
- Suárez, M. L. (2005), "Claves para el éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera", Quinta jornada sobre Aprendizaje cooperativo, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Swain, M. (1985), "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en: Gass, S. M.; Madden, C. G. (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley MA: Newbury House: 235-253.
- (1998), "Focus on form through conscious reflection", en: Doughty, C.; Williams, J. (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: CUP: 64-81.
- (2006), "Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency", en: Byrnes, H. (ed.), op. cit.: 95-108.

- (2010), “‘Talking-it-through’: languaging as a source of learning”, en: Batstone, R. (ed.), *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*, Oxford, OUP: 112-130.
- Swales, J. M. (2009), “When there is no perfect text: Approaches to the EAP practitioner's dilemma”, *Journal of English for Academic Purposes*, 8(1): 5-13.
- Szmrecsanyi, B.; Kortmann, B. (2012), Introduction, en: Kortmann, B.; Szmrecsanyi, B. (eds.), *Linguistic complexity: Second language acquisition, indigenization, contact*. Berlin: De Gruyter.
- Tapia, E. (1993), *Cognitive demand as a factor in interlanguage syntax: a study in topics and texts*, Tesis doctoral no publicada, Indiana University.
- Tavakoli, P.; Skehan, P. (2005), “Strategic planning, task structure, and performance testing”, en: Ellis, R. (ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Tedick, D. J.; Christian, D.; Fortune, T. W. (2011), “The future of immersion education: An invitation to ‘dwell in possibility’”, en: Tedick, D. J.; Christian, D.; Fortune, T. W. (eds.), *Immersion education: Practices, policies, possibilities*, Bristol, Multilingual Matters: 1-10.
- Tedick, D. J. (2014), “Language immersion education. A research agenda for 2015 and beyond”, *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2): 155-164.
- Thewissen, J. (2013), “Capturing L2 accuracy developmental patterns: Insights from an error-tagged EFL learner corpus”, *Modern Language Journal*, 97: 77-101.
- Thornton, G. (1980), *Teaching writing: The development of written language skills*. London, Arnold.
- Torres González, A. N. T. (1993), *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*, tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- Towell, R.; Hawkins, R.; Bazergui, N. (1996), “The development of fluency in advanced learners of French”, *Applied linguistics*, 17: 84-119.
- Trahey, M.; White, L. (1993), “Positive evidence and preemption in second language classroom”, *Studies in Second language acquisition*, 15: 181-204.
- Tulving, E. (2002), “Episodic memory: from mind to brain”, *Annual review of psychology*, 53(1): 1-25.
- Ullman, M. (2004), “Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model”, *Cognition*, 92(1-2): 231-270.
- Unsworth, S. (2008), “Comparing child L2 development with adult L2 development”, en: Haznedar, B.; Gavruseva, E. (eds.) (2008), *Current trends in child second language*

acquisition: A generative perspective, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 301-336.

- Van de Craen, P. (2016), “Migration, diversité et multilinguisme durable. Le rôle de l’éducation”, ponencia presentada en. *Colloque international – Les compétences interculturelles: un défi majeur*, Université libre de Bruxelles (ULB), 12-14/12/2016.
- Van Dijk, T. A.; Kintsch, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.
- Van Geert, P. (1994), “Vygotskian Dynamics of Development”, *Human Development*, 37: 346-365.
- Van Geert, P. (1995), “Dimensions of change: A semantic and mathematical analysis of learning and development”, *Human Development*, 38: 322-331.
- Van Lier, L. (2000), “From input to affordances”, en: Lantolf, J. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, OUP: 245-259.
- Vann, R. J. (1979), “Oral and written syntactic relationships in second language learning”, en: Yorio, C. A.; Perkins, K.; Schachter, J. (eds.), *The Learner in Focus*, Washington D.C., TESOL: 322-329.
- VanPaten, B. (1996), *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Norwood NJ, Ablex.
- (2004), “Input processing in second language acquisition”, en: VanPaten, B. (ed.), *Processing instruction: Theory, research and commentary*, Mahwah NJ, Erlbaum: 5-31.
- (2007), “Input processing in adult second language acquisition”, en: VanPatten, B.; Williams, J. (eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction*, Mahwah NJ, Erlbaum: 115-135.
- VanPatten, B.; Williams, J. (eds.) (2007), *Theories in second language acquisition: An introduction*, Mahwah NJ, Erlbaum.
- Várkuti, A. (2010), “Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences”, *International CLIL Research Journal*, 1(3): 67-79.
- Vázquez, G. (ed.) (2001), *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen.
- Vázquez, G. (2002), “Análisis didáctico del Discurso Académico Español. Materiales para el aprendizaje autónomo y semidirigido”, *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Expolingua.

- Vázquez, G. (2004), “La enseñanza del español con fines académicos”, en: Lobato, J. S.; Gargallo, I. S (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*, Madrid, SGEL: 1129-1147.
- Vázquez, G. (2009), “El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento”, *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Actas del XX Congreso Internacional de ASELE. Fundación Comillas.
- Veel, R.; Coffin, C. (1996), *Learning to think like an historian: The language of secondary school history*, London, Longman.
- Véliz, M. (1988), Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito. RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada, 26: 105-140.
- Verspoor, M. H.; Behrens, H. (2011), “Dynamic systems theory and a usage based approach to second language development”, en: Verspoor, M.; de Bot, K.; Lowie, W. (eds.), *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 25-38.
- Verspoor, M.; de Bot, K.; Lowie, W (eds.) (2011), *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Verspoor, M.; Lowie, W.; Van Dijk, M. (2008), “Variability in second language development from a dynamic systems perspective”, *The Modern Language Journal*, 92(2): 214-231.
- Verspoor, M.; Schmid, M. S.; Xu, X. (2012), “A dynamic usage based perspective on L2 writing”, *Journal of Second Language Writing*, 21: 239-263.
- Verspoor, M.; de Bot, K.; Xu, X. (2015), “The effects of English bilingual education in the Netherlands”, *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1): 4-27.
- Waters, G.; Wilcox, S. (2002), “Making meaning”, *Behavioral and Brain Sciences*, 25: 644-645.
- White, L. (1998), “Getting the learner’s attention: a typographical input enhancement study”, en: Doughty, C.; Williams, J. (eds.), *Focus on form in Classroom Second Language acquisition*, Cambridge, CUP: 85-113.
- Whittaker, R.; Llinares, A.; McCabe, A. (2011), “Written discourse development in CLIL at secondary school”, en: Lyster, R.; Ballinger, S. (eds.), *Content-Based Language Teaching: Convergent Concerns Across Divergent Contexts*, Special issue of *Language Teaching Research*, 15(3): 343-362.
- Williams, G.; Strubell, M.; Williams, G. O. (2013), “Trends in European language education”, *The Language Learning Journal*, 41(1): 5-36.

- Winterowd, W. R. (1983), "From classroom practice into psycholinguistic theory", en: Freedman, A.; Pringle, I.; Yalden, J. (eds.), op. cit.: 237-246.
- Witte, S. P. (1983), "The reliability of mean T-unit length: some questions for research in written composition", en: Freedman, A.; Pringle, I.; Yalden, J. (eds.), op. cit.: 171-177.
- Wolfe-Quintero, K.; Inagaki, S.; Kim, H.Y. (1998), *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*, Honolulu, National Foreign Language Resource Center.
- Wolff, D. (2002), "On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union", en: Marsh, D. (ed.) *CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential*, University of Jyväskylä: 47-48.
<<http://www.sukrzsa.sk/docs/clil-emile.pdf>>
[2-4-2017]
- Yang, W. (2015), "Content and language integrated learning next in Asia: evidence of earners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme", *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 18(4): 361-382.
- Yang, W.; Lu, X.; Weigle, S. C. (2015), "Different topics, different discourse: Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality", *Journal of Second Language Writing*, 28: 53-67.
- Zagona, K. (2002), *The syntax of Spanish*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zaki, H.; Ellis, R. (1999), "Learning vocabulary through interacting with a written text", en: Ellis, R. (ed.), *Learning a second language through interaction*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 151-169.
- Zanón, J. (1990), "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Revista Cable*, 5: 19-27.
- Zanón, J. (ed.) (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- Zanón, J. (2007), "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual", *marcoELE*, 5: 1-10.
<<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolingustica.pdf>>
[12-6-2016]

Anexo n. 1: Tests gramaticales utilizados en el estudio

Simulación del PRETEST, enero de 2015

1) Rellena con la forma verbal adecuada:

Ejemplo: Opino que (ser) **es** una buena idea.

- 1- Me alegra que (aprobar, tú) el examen. Ahora ya puedes descansar.
- 2- Nos han prohibido que (hablar, nosotros) en voz alta.
- 3- Era difícil que aquel candidato (ganar) las elecciones.
- 4- Tan pronto como el avión (aterrizar), llámame.
- 5- La maestra quería que los niños (estar) callados.
- 6- Me encantaría que me (traer, tú) un poco de jamón de España.
- 7- Si me (tocar) las quinielas, le daría la vuelta al mundo.
- 8- Para las próximas vacaciones me dijeron que (ir, ellos) al desierto.
- 9- Luis no dice ninguna palabra que no (tener) doble sentido.
- 10- Dime lo que (querer, tú)

2) En cada uno de los siguientes apartados intenta conectar las oraciones mediante conectores o preposiciones. Elimina las repeticiones y realiza las transformaciones necesarias para crear frases complejas. Utiliza pronombres o cambia los modos verbales si lo consideras oportuno

Ejemplo:

Compro la fruta y la verdura en una tienda árabe.

La tienda está en mi calle.

La tienda tiene productos a buen precio.

Compro la fruta y la verdura en una tienda árabe, que está en mi calle, porque tiene productos a buen precio.

- 11- Hay un país enorme y sin fronteras.

En ese país viven 2.500 millones de fantasmas.

Esos fantasmas trabajan mucho.

Los fantasmas necesitan dinero.

Necesitan pagar los impuestos.

- 12- Los fantasmas no están encuadrados en la economía monetaria.

Los planificadores ignoran los fantasmas por completo.

- 13- Tal es la realidad de la mujer.

Esa realidad se refleja en un informe del decenio de la ONU para la mujer.

El informe se titula "Igualdad, desarrollo y paz".

El informe revela algo.

La contribución de la mujer a la sociedad no se refleja en modo alguno en su condición social y económica.

Las mujeres reciben una décima parte de la renta mundial

Las mujeres poseen menos del 1 % de la propiedad.

La siguiente prueba es anónima y forma parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de la sintaxis compleja en español L2. Por favor, escribe tus respuestas en el folio blanco que has recibido.

A) Rellena con la forma verbal adecuada:

- Cuando usted (tener) **1** claro cuanto dinero necesita, llame a este número y pregunte por mí, Alejandro Iglesia. Le atenderé personalmente.
- Este año voy a matricularme de francés en la Escuela Oficial de Idiomas y tengo que presentar una fotocopia del Libro de Familia Numerosa para que me (salir) **2** más barato el curso.
- Es muy raro que tus padres no (llegar, ellos) **3** todavía. ¿Habrán perdido el tren?
- Cuánto lamento que el mercado laboral español no (dar) **4** más facilidades para conciliar la vida laboral con la familiar.
- Estoy muy contento de que (aprobar, tú) **5** el carnet de conducir. Ahora necesitas un coche.
- Si (recibir, yo) **6** el catálogo unos días antes, habría podido comprar alguno de los artículos que estaban en oferta.
- A pesar de que el día de la cita (llegar, nosotros) **7** tarde, el portero fue tan amable que nos (dejar) **8** pasar.
- María me dijo que llamaras cuando (terminar) **9** el programa para que le (contar, tú) **10** lo que te había parecido.
- En el telediario dijeron que al día siguiente (haber) **11** muchos atascos por toda la zona norte de la península.
- Los estudiantes que (terminar) **12** el año que viene, podrán acceder a la bolsa de trabajo.
- Me han devuelto la instancia que envié al ayuntamiento, aunque no me (decir, ellos) **13** por qué.
- Al final, creo que no voy a hacer el máster, a no ser que la universidad me (conceder) **14** una beca.
- Hazlo de manera que no (enterarse, él) **15** de lo que ha sucedido.

B) En cada uno de los siguientes apartados intenta conectar las oraciones mediante conectores o preposiciones. Elimina las repeticiones y realiza las transformaciones necesarias para crear frases complejas. Utiliza pronombres o cambia los modos verbales si lo consideras oportuno:

Ejemplo: Compro la fruta y la verdura en una tienda árabe. La tienda está en mi calle. La tienda tiene productos a buen precio.

*Compro la fruta y la verdura en una tienda árabe, **que** está en mi calle, **porque** tiene productos a buen precio.*

16- La vivienda en España es un bien de lujo.

La vivienda solo está al alcance de unos pocos privilegiados.

Unos pocos privilegiados pueden pagar la vivienda al contado.

El resto de los ciudadanos no puede conseguir un techo.

Un techo supone un auténtico sufrimiento.

17- En nuestro país hay poco trabajo para la gente joven.

El trabajo disponible se caracteriza por la temporalidad.

Existen contratos laborales por meses o becas por años.

Esos contratos o becas proporcionan pocos ingresos.

La gente joven vive en un piso compartido.

La gente joven come a base de ofertas de supermercado.

En esas condiciones los jóvenes pueden divertirse solo en casa.

18- Esta situación está muy aceptada entre los jóvenes.

Cada vez hay menos jóvenes dispuestos a protestar.

Muchos jóvenes viven en condiciones de eterno adolescente.

C) Pon las siguientes oraciones en orden:

19- con graves dificultades /-es muy larga / -un informe publicado por la organización Internacional del trabajo / -sus tareas aumentan /-la familia puede tropezar /-dice que /-dado que la jornada de la mayoría de las mujeres / -Si por alguna razón

20- como para cocinar / -declina durante / -a causa de sus labores agrícolas / -por ejemplo /-la nutrición de la familia /están demasiado cansadas / -la estación de lluvias / -así, en Alto Volta /-porque las mujeres adultas

D) Elige la opción adecuada de este artículo de prensa en el que un investigador en neurociencias expone su opinión sobre la financiación de la ciencia.

“Altruismo, compromiso y ciencia”

Existe, en la historia de Europa, una dilatada tradición de apoyo de las clases adineradas a artistas y científicos, en tiempos en los que, **21** poseían riquezas, apenas se sentían obligados a compartirlas con los demás. Con el progreso social, los europeos de hoy consideran que **22** al Estado encargarse, mediante los impuestos, **23** decidir el destino del dinero que los más ricos retornan a su comunidad. Las sociedades anglosajonas, **24**..... aceptan esta responsabilidad pública, prefieren que quien contribuya, tenga también cierta libertad para escoger hasta dónde **25** una porción, al menos, de ese retorno. De ahí que el mecenazgo **26** parte de su cultura y esté protegido con deducciones de otros impuestos y otras ventajas fiscales. **27**....., en la mayoría de países europeos continentales la filantropía es casi anecdótica.

Sin duda, representa un importante avance social que el apoyo a la investigación no dependa ya del capricho o las preferencias de unos pocos y **28** a ser obligación de los poderes públicos. **29**, resulta decepcionante que ello se vea acompañado en Europa, por un debilitamiento progresivo de los más favorecidos hacia el avance científico, **30** limitación principal está, precisamente, en la disponibilidad de recursos públicos de investigación.

21- a) quienes b) aquellos c) cuales

22- a) corresponda b) correspondiera c) corresponde

23- a) ____ b) de c) a

24- a) puesto que b) aunque c) así

25- a) dirigiera b) dirija c) dirigir

26- a) forma b) forme c) ha formado

27- a) mientras b) en vez c) en cambio

28- a) haya pasado b) pasó c) vuelva

29- a) porque b) no obstante c) conqu

30- a) la cual b) la que c) cuya

La siguiente prueba es anónima y forma parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de la sintaxis compleja en español L2. Por favor, escribe tus respuestas en el folio blanco que has recibido.

A) Rellena con la forma verbal adecuada:

-Los países en vías de desarrollo ofrecen mano de obra más barata; de ahí que muchas empresas (decidir) **1** instalarse allí.

- Me parece estupendo que finalmente hoy te (pagar, ellos) **2** las horas extra del mes pasado.

-Aunque el Gobierno (tomar) **3** medidas para desalentar a los traficantes, siguen llegando pateras llenas de inmigrantes a las costas italianas.

-Uno de los objetivos del programa Erasmus es que los estudiantes europeos (conocer) **4** otras lenguas de la Unión.

-Es cierto que los países más potentes siguen consumiendo energía como si (ser) **5** ilimitada.

-Hizo el trabajo como le (decir, ellos) **6** antes y ganó mucho dinero.

-Sabría qué efectos secundarios tiene este medicamento, si no (tirar, tú) **7** antes el prospecto a la basura.

- Cuando (venir, tú) **8** a buscarme, ya habré redactado el informe que me pediste.

- Como Arturo era muy joven, les pidió a sus padres que le (ayudar) **9** a pagar la hipoteca durante los meses en los que no tuviera trabajo.

- Luis aprendió a montar en bicicleta sin que nadie le (enseñar) **10** nada.

-Con tal de que (cumplir, tú) **11** los objetivos, puedes utilizar los medios que quieras.

-Como (haber) **12**..... problemas en el servicio de trenes, he llegado varias veces tarde a clase esta semana.

-Siento mucho que te hayas aburrido en la fiesta. Si hubiera sabido que no te gustaban las fiestas, no te (invitar, yo) **13**..... .

- Aunque parezca mentira, todavía se necesitan muchas campañas para que la gente (concienciarse) **14**..... del peligro que supone encender una barbacoa o una hoguera en medio del campo durante el verano.

-La empresa le comunicó que después del primer año de trabajo (obtener) **15**..... un ascenso.

B) En cada uno de los siguientes apartados intenta unir las oraciones mediante conectores o preposiciones. Elimina las repeticiones y realiza las transformaciones necesarias para crear frases complejas. Utiliza pronombres, cambia los modos verbales e introduce conectores textuales si lo consideras oportuno para mejorar la redacción del texto:

Ejemplo: Compro la fruta y la verdura en una tienda árabe. La tienda está en mi calle. La tienda tiene productos a buen precio.

*Compro la fruta y la verdura en una tienda árabe, **que** está en mi calle, **porque** tiene productos a buen precio.*

16- El Ministerio de Sanidad y Consumo español ha realizado diversas campañas publicitarias

-uso que se hace de los medicamentos

-se venden muchos medicamentos en las farmacias que no necesitan una receta médica

-gran parte de la población compra los medicamentos directamente o los toma sin haber acudido a su médico.

17- las autoridades consideran que, en este caso, es conveniente consultar con el farmacéutico

-a dos personas con la misma enfermedad no les tiene por qué ir bien la misma medicina

18- Los ciudadanos deberían cambiar de actitud respecto al uso indiscriminado de antibióticos

-en algunas situaciones los antibióticos no son necesarios o deben tomarse solo bajo prescripción médica

-si no, el uso indiscriminado de antibióticos puede hacer que el cuerpo genere bacterias resistentes

-los antibióticos pueden dejar de curar

19- Automedicarse es un mal hábito

-los enfermos frecuentemente no realizan el tratamiento completo o siguen tomando los medicamentos más tiempo de lo necesario

20- El objetivo de las campañas es la concienciación de los enfermos de los riesgos de la mala utilización de los fármacos.

-las campañas pretenden incidir en los médicos

-los médicos deberían expedir recetas de una manera justa y racional

C) Pon las siguientes oraciones en orden:

Ejemplo: 1-se han convertido/2-un fenómeno social/ 3-las redes sociales/ 4-en todo

Solución: 3 /1/ 4/ 2

21- 1-la corriente eléctrica se apague /2-informaba/ 3-cuando el cliente la abandona /4-el otro día/ 5-de esa tarjeta /6-permite que/ 7-no sin cierto asombro/ 8- El New York Times /9-en una habitación/ 10-que en los hoteles europeos

22- 1-pero las resistencias son muchas: / 2- le gusta volver a su habitación/ 3-que planean adoptar esa innovación/ 4-, o al menos ahorradores, / 5- parece que/ 6-y encontrar las luces encendidas/ 7-hay hoteleros concienciados/ 8-en América/ 9-a la gente/ 10- y el aire acondicionado en marcha.

(Antonio Muñoz Molina, “La ética

del despilfarro”, *Muy interesante*, 2015)

D) En este fragmento de un artículo periodístico elige la opción adecuada para cada uno de los espacios:

“Educar sobre lo real”

El Gobierno ha incluido la enseñanza de distintas formas de familia dentro de la nueva y controvertida asignatura de Educación para la Ciudadanía **23** al final ha suavizado el texto definitivo por las presiones de la Iglesia católica y sus colectivos educativos afines, el texto continúa **24** la enseñanza de que existen los núcleos familiares formados por matrimonios homosexuales, por un solo cónyuge o por parejas de hecho. Ni más ni menos es la realidad sancionada por la ley.

..... **25** las quejas que suscite el texto por parte de los colectivos más conservadores, no **26** razonable evitar que los adolescentes **27** que existe en nuestra sociedad una diversidad de opciones: el conocimiento es condición para la tolerancia y el respeto. Los padres de ideologías conservadoras son muy libres de enseñar a sus hijos que no hay más familia **28** la heterosexual, pero deben ser igualmente conscientes de que la escuela tiene obligación de informar de que hay otras opciones perfectamente legales, **29** deben acostumbrarse a convivir quienes no las aceptan.

La inclusión en esta asignatura de referencias a la necesidad de que los alumnos **30** a respetar la libertad de opción sexual **31** una de las aportaciones más novedosas. El combate a los prejuicios y las actitudes tanto homófobas como sexistas o racistas debe hacerse desde la escuela. **32** valores como la educación medioambiental se imparten dentro de otras materias (como Filosofía o Ciencias Naturales), los valores relativos a la libertad personal se tratan como una materia concreta, lo cual aporta una mayor garantía de que se va a dedicar un tiempo específico a tratar estas cuestiones.

23- a) como b) puesto que c) aunque

24- a) a incluir b) incluyendo c) en subrayar

25- a) aunque b) por muchas c) a pesar de

26- a) parecía b) está c) sería

27- a) sepan b) saben c) sabrían

28- a) de b) que c) como

29- a) con las que b) que c) cuales

30- a) piensan b) empiezan c) aprendan

31- a) esté b) sea c) es

32- a) hasta b) aunque c) mientras que

Anexo 2. Temas de las producciones escritas

Prueba de expresión escrita PRETEST, enero de 2015, grupos 1 y 2, estudiante n.

La siguiente prueba es anónima y forma parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de la sintaxis compleja en español L2. Te pedimos que desarrolles el siguiente tema en unas **300 palabras**. Te aconsejamos que hagas un esquema y tengas en cuenta las notas que te ofrecemos:

La Revolución Francesa fue el cambio político más importante que se produjo en Europa a finales del siglo XVIII. No fue sólo importante para Francia, sino que sirvió de ejemplo para otros países en los que se desencadenaron conflictos sociales similares en contra de un régimen opresor como era el de la monarquía absoluta.

- 1) Cuenta los hechos más importantes de la Revolución francesa: cómo y cuándo ocurrieron.
- 2) Explica las causas y las consecuencias de este hecho histórico.
- 3) Valora personalmente este hecho.

Prueba de expresión escrita PRETEST, enero de 2015, grupo 3, estudiante n.

La siguiente prueba es anónima y forma parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de la sintaxis compleja en español L2. Te pedimos que desarrolles el siguiente tema en unas **300 palabras**. Te aconsejamos que hagas un esquema y tengas en cuenta las notas que te ofrecemos:

La evolución en la consideración de la mujer a lo largo de la historia ha dado lugar a una revolución que ha comportado la modificación de muchas costumbres de nuestra sociedad y una serie de conquistas. No obstante, todavía queda camino por hacer hasta que como decía Platón se llegue a un mundo en el que “nadie pueda alegrarse por ser varón y abnegarse⁶ por ser mujer”.

- 1) Proporciona detalles sobre: el papel de la mujer en la sociedad, sus ocupaciones y sus aspiraciones a lo largo de la historia.
- 2) Alude a las causas y consecuencias de esa situación.
- 3) Valora personalmente esta evolución.

⁶ Renunciar voluntariamente a los propios deseos, pasiones o intereses.

Prueba de expresión escrita PRETEST, enero de 2015, grupo 4, estudiante n.

La siguiente prueba es anónima y forma parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de la sintaxis compleja en español L2. Te pedimos que desarrolles el siguiente tema en unas **300 palabras**. Te aconsejamos que hagas un esquema y tengas en cuenta las notas que te ofrecemos:

La evolución en la consideración de la mujer a lo largo de la historia ha dado lugar a una revolución que ha comportado la modificación de muchas costumbres de nuestra sociedad y una serie de conquistas. No obstante, todavía queda camino por hacer hasta que, como decía Platón, se llegue a un mundo en el que “nadie pueda alegrarse por ser varón y abnegarse⁷ por ser mujer”.

- 1) Teniendo en cuenta tu experiencia, proporciona detalles sobre: el papel de la mujer en la sociedad, sus ocupaciones y sus aspiraciones en otras épocas.
- 2) Alude a las causas y consecuencias de esa situación.
- 3) Valora personalmente esta evolución.

⁷ Renunciar voluntariamente a los propios deseos, pasiones o intereses.

Prueba de expresión escrita POSTEST mayo 2015, grupos 1 y 2, estudiante n.

La siguiente prueba es anónima y forma parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de la sintaxis compleja en español L2. Te pedimos que desarrolles el siguiente tema en un mínimo de **300 palabras**. Te aconsejamos que hagas un esquema y tengas en cuenta las notas que te ofrecemos:

La Revolución industrial fue un proceso económico que marcó de forma profunda la historia. Menciona las causas y consecuencias de este proceso. Puedes hacer alusión a aspectos como las transformaciones agrarias, las fuentes de energía, los sectores implicados, los cambios en los transportes, el ámbito laboral, la estructura de la sociedad, etc.

- 1) Cuenta los hechos más importantes de la Revolución industrial: cómo y cuándo ocurrieron.
- 2) Explica las causas y las consecuencias de este proceso.
- 3) Valora personalmente este hecho.

Prueba de expresión escrita POSTEST mayo 2015, grupo 3, estudiante n.

La siguiente prueba es anónima y forma parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de la sintaxis compleja en español L2. Te pedimos que desarrolles el siguiente tema en un mínimo de **300 palabras**. Te aconsejamos que hagas un esquema y tengas en cuenta las notas que te ofrecemos:

La España del siglo XVII atravesó un momento de grave crisis. Relaciona las circunstancias históricas con el desengaño barroco y alude a cómo se reflejó ese desengaño en la literatura.

- 1) Cuenta los hechos más importantes de esa época: cómo y cuándo ocurrieron.
- 2) Explica las causas y las consecuencias de esos hechos.
- 3) Valora personalmente ese periodo.

Prueba de expresión escrita POSTEST mayo 2015, grupo 4, estudiante n.

La siguiente prueba es anónima y forma parte de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de la sintaxis compleja en español L2. Te pedimos que desarrolles el siguiente tema en un mínimo de **300 palabras**. Te aconsejamos que hagas un esquema y tengas en cuenta las notas que te ofrecemos:

La Ilustración fue un movimiento intelectual heterogéneo que marcó de forma profunda la historia. Menciona las causas y consecuencias de este movimiento. Alude a los valores que marcaron esa época y ponlos en relación con los acontecimientos históricos.

- 1) Cuenta los hechos más importantes de la época ilustrada: cómo y cuándo ocurrieron.
- 2) Explica las causas y las consecuencias de esos hechos.
- 3) Valora personalmente qué pasó.

Anexo 3. Selección de textos recogidos y analizados

Pretest grupo 1, n. 9: 302*/ 558 p.

La Revolución francesa se **desarrolló** entre 1789 y 1799 /1}_1 y se **produjo** a pesar del malestar de los estamentos más pobres (campesinos y pequeños artesanos)- debido a las malas cosechas de la época y al* condición desfavorable /2® <que> se* había – como de* los más ricos: /3®}_2 los <que> formaban la burguesía (comerciantes, abogados,..) /4 querían tener el mismo peso político que la nobleza y el clero, /5 <mientras que> estos se opusieron a la medida económica /6 propuesta por el ministro Calonne /7 <que> establecía la inclusión en el pago de impuesto de clero y nobleza /8 para solucionar la grave crisis económica /9 <que> afectaba ()* el País. /10®}_3]¹

En esta situación el rey Luis XVI **tuvo** que convocar, en 1788, ()* los Estados Generales, /11® <que> no se reunían desde ()* más de un siglo. /12®}_4]²

Todos los estamentos **presentaron** al rey los “Cuadernos de Quejas”, documentos /13 en < los que> se habían recogido las peticiones /14 <<para que>> fuesen presentadas al monarca. /15}_5]³

El tercer* Estado **consiguió** tener un voto por cabeza - en lugar que* uno por estamento– /16®}_6 y esto comportó la imposibilidad de clero y nobleza /17 ()* imponer su voluntad. /18®}_7]⁴

El tercer* Estado no **consiguió** todavía alcanzar su segundo objetivo, /19®}_8 o sea que los Estados Generales se **reuniesen** de manera conjunta. /20}_9]⁵ Por eso, los representantes del Tercer Estado – con el juramento de Jeu de Paume – se **reunieron** en Asamblea Nacional. /21}_10]⁶

Frente a esta situación, el rey Luis XVI, **envió** más de 20.000 soldados a París /22}_11 y esto **llevó** el 14 de julio de 1789 a la toma de la Fortaleza de la Bastilla, símbolo del poder absoluto. /23}_12]⁷

Los enfrentamientos entre revolucionarios y conservadores **produjeron**, en 1791, la formación de la Asamblea Nacional Constituyente /24 <que>, junto a la “ Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano” –/25 <que> recogía el conjunto de nuevos derechos (de procedencia ilustrada) de toda la población francesa – redactó la Constitución. /26}_13]⁸*

La Constitución de 1791 establecía el nuevo sistema político de Francia basado en la división de poderes (concepto propio de la ilustración): el rey mantenía el poder ejecutivo, el poder legislativo era en manos de la Asamblea Nacional – cuyos miembros estaban

elegidos a través de un sufragio masculino censitario e indirecto y el poder judicial estaba ejercido por los tribunales.

La Constitución abolió también el Antiguo Régimen.

No obstante los profundos cambios derivados de la Constitución de 1791, Francia siguió siendo una monarquía hasta 1793, cuando fue redactada otra Constitución por los jacobinos (que formaban la fracción de la Asamblea Nacional más radical y que habían conquistado el poder después de el periodo de la Convención girondina – parte más moderada de los revolucionarios) que abolió la monarquía y proclamó la República. La Constitución de 1793 fue la más democrática pero no fue adoptada a pesar de la política del Terror de los jacobinos.

El proceso revolucionario se puede considerar terminado con la formación del Directorio, un nuevo órgano formado por un Consejo de Ancianos y un Consejo de los Quinientos. Fue aprobada una nueva Constitución en 1795, más moderada, hasta que se formó el Consulado, formado también por Napoleón Bonaparte.

La Revolución Francesa se considera como lo que permitió el acabarse del Antiguo Régimen en Europa gracias a los principios de procedencia ilustrada todavía adoptados en nuestra sociedad. Derechos como lo de prensa, pensamiento, propiedad y opinión, que consideramos como inviolables, proceden del cambio producido por la Revolución misma, como nuestro progreso social, cultural e intelectual.

Pretest grupo 1, n. 10: 313*/419 p.

En el siglo XVII en Francia se **produjo** un malestar popular **/1**₁ y se **empezaron** a producir varias reacciones. **/2**₂]¹

En 1788 se **convocaron** las Cortes **/3**₃ y el Tercer Estado **podía** contar con el mismo número de representantes que Clero y Nobleza juntos. **/4**₄]² **Pedían** también la camára única y el voto por persona **/5**₅ pero se les **niegó***/**/6**[®]₆ y **decidieron** **/7** retirarse de las Cortes **/8** para reunirse en un pabellón de París **/9** <donde> hicieron el juramento del Jeu de Paume: **/10**₇ no salir* de allí **/11**[®] hasta haber creado* una Constitución. **/12**[®]₈]³

El espíritu de la Revolución se **propagó** en toda Francia, **/13**₉ el 14 de julio de 1789 **hubo*** el asalto a la Bastilla, cárcel y símbolo del absolutismo. **/14**[®]₁₀]⁴

En 1791 se **promulgó** la Constitución **/15** <que> presentaba también una Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. **/16**₁₁]⁵

La reunión de los representantes del Tercer Estado **fue** alcanzada* también por los representantes de Clero y Nobleza/**17**®₁₂ y se **formó** así la Asamblea Nacional Constituyente. **/18** }₁₃]⁶

Se **produce** un odio hacia la monarquía/**19** }₁₄ y se **crean** separaciones entre grupos moderados y otros más radicales **/20** }₁₅ y se **disuelve*** la Asamblea Nacional Constituyente. **/21**® }₁₆]⁷

Se **crea** la Asamblea Legislativa/**22** <que> declara guerra a Austria en Europa/**23** }₁₇ las monarquías absolutas **deciden** aliarse por miedo a la expansión de los ideales de la Revolución. **/24** }₁₈]⁸

En septiembre de 1792 **suben** al poder los Girondinos, la parte más moderada **/25** }₁₉ y se **proclama** la república. **/26** }₂₀]⁹ Sólo un año más tarde el poder **es** tomado por los Jacobinos **/27** <que> son los radicales **/28** }₂₁ e **instauran** un régimen basado en el terror. **/29** }₂₂]¹⁰

En julio ()* 1794 Napoleón **hace*** un golpe de Estado **/30**® }₂₃ y **toma** el poder **/31** }₂₄ e **instaurará** la Convención Termidoriana antes del Directorio. **/32** }₂₅]¹¹

Las causas estructurales de la Revolución Francesa se **basaban** principalmente en un descontento popular. **/33** }₂₆]¹²

La burguesía **había** llegado al poder económico/**34** }₂₇ pero **quería** acceder a la vida política del Estado **/35** <mientras que> la Nobleza se aferraba al viejo modelo feudal. **/36** }₂₈]^{13*}

La vida del campesinado se vio muy agravada y había epidemias y malas cosechas.

La causa coyuntural fue principalmente la crisis económica que se dividía entre crisis manufacturera, financiera e industrial.

La crisis manufacturera se produjo a causa de la poca competitividad de la manufacturera francesa y la demasiada de la inglesa.

La industrial se produjo probablemente por la pobreza y la escasa demanda.

Finalmente el estado francés estaba en bancarrota por los gastos militares y sobretodo los de corte así que con la deuda se produjo una fuerte crisis financiera.

Después y gracias a la Revolución Francesa se llegó a la abolición del Antiguo Régimen.

Pretest grupo 2, n. 13: 305*/321 p.

Las causas de la Revolución* francesa **fueron a nivel** económico/**1**® (<porque> hubo un aumento de la inflación) **/2** }₁, ()* social **/3**® }₂ (las personas de nivel más bajo **tenían** que *subir** la crisis económica **/4**® <mientras*> la burguesía, **animada** por los ideales ilustrados,

/5® intentaban* conseguir algunos cambios políticos) /6®}3 y ()* político (por las consecuencias de la monarquía absoluta) /7®}4]¹

En agosto de 1788 el banquero Necker, interesado a* la política /8®, aconsejó al rey /9 agrupar ()* los tres estamentos /10® y conseguir nuevas propuestas. /11}5]² Por eso en mayo de 1789 se **formaron** los Estados Generales, es decir, una asamblea /12 <en la que> los aristócratas* y el clero **intentaban** mantener sus privilegios /13® <mientras > el Tercer Estado esponsaba* sus problemas. /14®}6]³

<Cuando> el Tercer Estado encontró /15 cerrada la sala /16 <donde> se hacían* las reuniones, /17® decidieron /18 verse en otra sala /19 <donde> se jugaba con la pelota /20}7 y* hicieron el Juramento de la pelota /21® <con el qué > juraban /22 de* restar* juntos y /23® combater* contra la monarquía. /24®}7]⁴

El 14 de julio de 1789 un grupo de ciudadanos armados atacó a* la Bastilla, /25® <que> era una prisión sin detenidos. /26}8]⁵

Después se creó la Asamblea Legislativa, /27 <la* que> dos años después, es decir en septiembre de 1791 promulgó una constitución /28® <que> se basaba en la división de los poderes y la igualdad* entre los ciudadanos. /29®}9]⁶

En 1792, con la Batalla de Valmy, se llegó a la creación de una nueva forma de gobierno: la República. /30}10]⁷

La República se dividió en la República girondina (1792-93) y la jacobina (1793-95): /31}11 los girondinos eran /32 <los que> venían de la Gironda, /33}12 y eran los más moderados. /34}13]⁸ <Cuando > en 1793 el rey escapó de París, /35 quería* marcharse a Varennes, /36®}14 fue cogido /37}15 y traído* a París /38®}16]⁹ los girondinos querrían* encarcelarlo /39® <mientras*> los jacobinos lo querrían* matar. /40®}17]¹⁰ Los jacobinos consiguieron la muerte del rey /41}18 y cogieron* el poder: /42®}19 hubo un periodo de Terror /43 <en el cual> Robespierre subió al poder. /44}20]¹¹*

Con la muerte de Robespierre, el Directorio cogió el poder. Este fue un periodo de paz.

Pretest grupo 3, n. 23: 319*/543 p.

La Edad Media es un periodo /1 <que> empieza en 476 con la caída del impero romano del* Occidente /2®}1 y termina en 1492 con el descubrimiento de la* América. /3®}2]¹ Al* momento de analizar la vida de la mujer durante este periodo, /4® encontramos un problema: su ausencia en las fuentes* escritas. /5®}3]² Tenemos algo escrito solo en los escritos masculinos. /6}4]³ Por eso, tenemos que ser cuidadosos /7 a la hora de tener* o no*

por válida la imagen/8@ <que> los clérigos, los únicos /9 <que> sabían escribir, dan de la mujer. /10}5]4

La iglesia **dividía** la mujer en dos figuras. /11}6]5 La primera **era** la de Eva, /12 **nasida*** de la costilla de Adán y* /13@ <que> propicio la expulsion* de ambos del Paraíso. /14@}7]6 La otra **era** la de María /15 <que> representaba*, además de la virginidad, la abnegación como esposa. /16@}8]7

De hecho el valor más importante por* la mujer **era** la castidad. /17@}9]8

El acto sexual se **consideraba** como deber conyugal y /18}10 **tenía** solo un fin reproductivo. /19}11]9

Por lo que atañe ()* el físico, como en la literatura, el modelo* perfecto **era** lo* de las esculturas romanas. /20@}12]10 De* un punto de vista social se **hacía** una triple diferenciación*: la mujer noble, la campesina y la monja. /21@}13]11

La mujer noble no **hacía** trabajo alguno, /22}14 **dirigía** los servidores /23}15 y **tenía** que obedir* a su padre, a su marido o a su hermano. /24@}16]12 Además no **tenía** el derecho a /25 **decidir** su futuro. /26}17]13 La campesina **tenía** la vida más difícil de todas. /27}18]14 Ella **era** encargada de la casa, de las ropas*, de la limpieza y de la educación de los hijos etc. /28@19]15 *Afuera* de él* se **ocupaba** del ganado y del huerto. /29@}20]16 <<Si>> vivía en la ciudad/30 **tenía** que ocuparse del negocio familiar y de las actividades /31 de* el marido tenía en cabo*. /32@}21]17

Las monjas **eran** mujeres /33 <que> querían escapar o /34 <que> habían cometido algunos pecados /35 y <<por eso>>, querían redimirse* o /36@}22 a menudo, mujeres /37 <que> no tenían una buena dote para el matrimonio. /38}23]18*

Ellas eran las más afortunadas, podían llegar a conocer el latín y el griego por lo tanto a escribir y leer.

Durante el Renacimiento, el período siguiente a la edad media, que se desarrolla entre el siglo XV y XVI vemos la importancia del arte. Muchos artistas plasmaron vírgenes y buscaron en ellas equilibrio y perfección.

Aquí también el modelo al cual se inspiraban era lo griego romano.

La belleza era dada por algunos elementos como los cabellos largos, rizados y rubios, la piel y los ojos claros etc...

Por la iglesia la mujer no existía nada más que para hacer feliz su marido.

Hoy en día podemos decir que la situación de la mujer ha mejorado en muchos países. Por ejemplo en Europa, la mujer es libre. Ahora tiene el derecho de votar, un derecho por el cual han luchado mucho.

La iglesia, diferentemente del pasado, no da una imagen de la mujer inferior y pecadora.

La mujer tiene el derecho de decidir su futuro, de hacer el trabajo que quiere, de casarse con quien quiere.

Desafortunadamente esto no ocurre en todos los países. Por ejemplo en los países árabes la situación de la mujer es completamente diferente.

Espero que como la situación de la mujer ha cambiado del pasado a hoy, pueda cambiar todavía y mejorar y ser igual en todo el mundo.

Pretest grupo 3, n. 26: 303 p.

La mujer en la Edad Media **tenía** un rol pasivo/**1** y **era** considerada un individuo inferior del hombre, **/2** <que> tenía un rol activo: **/3** **participaba** a todas las actividades por el desarrollo de la sociedad. **/4** **Eran** guerreros, trabajadores, **/5** y **tenían** cargos públicos y familiares. **/6**

Existían tres tipos de mujer: la noble, la monja y la campesina. **/7** La noble **era** **/8** <la que> pasaban su tiempo a leer y a tocar algunos instrumentos **/9** pero su condición **cambiaba** en ausencia de su marido. **/10** No **podían** elegir a su marido. **/11**

La campesina se **ocupaba** de la educación de sus hijos, de las faenas domésticas **/12** y a veces **ayudaba** a su marido, **/13** <qui> podía ejercer su derecho en el campo. **/14** En cambio las mujeres <que> se hacían monjas **eran** de varias condiciones sociales **/15** : a menudo **eran** **/16** <quien> no tenían dote para un buen matrimonio arreglado, **/17** otras se **hacían** monjas **/18** para **escapar** de un matrimonio pactado **/19** o para **dedimirse** de un pecado. **/20**

En cualquier caso la mujer en general **era** considerada como no *pensante* y sin derecho, **/21** en efecto al su no importancia se **mandaba** en su lugar un tutor. **/22** Su función principal **era** aquel de procrear. **/23**

Al contrario de lo <que> afirmaba Santo Tomás sobre la condición inferior de la mujer **/24**, en el Renacimiento la visión de la mujer **cambió** **/25** y **fue** considerada símbolo de belleza, **/26** y su función **era** aquel de servir a su marido, **/27** **satisfacerlo**. **/28**

Con el tiempo la mujer **empezó** a rebelarse por sus derechos hasta* el* 1970 /29@ <cuando> conquistaron* algunos derechos. /30@}21]11 Hoy, en efecto, la mujer, exepcto* en algunos lugares <donde> la religión impide a la mujer* el mismo derecho del* hombre, /31@ **tiene** más derechos y libertad para* los propios* deseos, decisiones y sobre todo la igualdad* con el hombre. /32@}22]12 Y también hoy se **continúa** a* luchar para* los lugares /33@ <donde> el derecho no es igualdad*. /34@}23]13

Postest grupo 1, n. 9: 311*/386 p.

La Revolución Industrial **fue** un fenómeno /1 <que> se produjo inicialmente en Gran Bretaña entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX/2 (y <que> después se difundió en el resto de Europa) y /3 <que> comportó el paso de una economía de subsistencia a una economía de mercado. /4}1]1 Entre las causas de la revolución* Industrial **destacan** Las Enclosure Acts (o leyes de cercamiento) /5@ **promulgadas** a finales del siglo XVIII /6 y* <que> establecieron la venta y la desamortización de las tierras comunales (bosques, pastos...) /7@ y <que> produjeron un cambio en la estructura del sistema de propiedad; el sistema Norfolk, es decir un cambio en el sistema de cultivos /8 <que> permitió disfrutar* *por intero** las tierras /9@ y <que> llevó a la abolición del barbecho; y ()* toda una serie de invenciones e innovaciones (como la máquina de vapor de James Watt en 1766). /10@}2]2 A pesar de la pérdida del uso de las tierras comunales, los campesinos se **vieron** obligados /11 ()* **trasladarse** a las grandes ciudades /12@ para **trabajar** en las nuevas fábricas /13 <que> utilizaban la energía/14 **derivada** del vapor /15 para **realizar** productos en serie, /16}3 sobretodo* en la industria algodonera los trabajadores de las fábricas (<que> también incluían mujeres y niños) /17 **formaron** el dicho* proletariado o clase obrera, /18@ <que> en las ciudades formó nuevos barrios cerca de las fábricas /19 <donde> vivían en condiciones inhumanas. /20}4]3

La explotación de los obreros, <que> eran pagados sólo lo necesario a* la sobrevivencia /21@ y ()* en condiciones extremadamente peligrosas, /22@ **produjo** un malestar entre los miembros del proletariado, /23 <que> a lo largo del siglo XIX llevó a la organización de los mismos en agrupaciones y sindicatos /24 con el objetivo de **reivindicar*** sus derechos laborales y a la formación de movimientos como el marxismo y el anarquismo, /25@ <que> rechazaban el capitalismo (el sistema económico /26 <que> se afirmó como consecuencia de la Revolución Industrial, /27 **basado** en la búsqueda del máximo beneficio individual) y la propiedad privada. /28}5]4*

Sin embargo, la Revolución Industrial tuvo también consecuencias positivas para el progreso de los países en los que se desarrolló (especialmente Gran Bretaña); como la construcción de líneas de ferrocarriles y la mejora general de los transportes.

Desde el punto de vista humano la Revolución Industrial fue por cierto un fenómeno negativo a pesar de las condiciones del proletariado, pero al mismo tiempo consistió en un proceso fundamental para la formación del sistema socio-económico actual.

Postest grupo 1, n. 10: 313*/401 p.

En la segunda parte del siglo XVIII **hubo** unos cambios *a nivel de* propiedad* y de la agricultura. /1}1¹ Con las leyes de cercamiento las tierras comunales se **privatizaron** /2 con <lo cual> los campesinos pobres se vieron obligados /3 a **mudarse** a la ciudad en búsqueda de trabajo. /4}2²

En la agricultura **cambiaron** las maneras de /5 **realizar** el trabajo como el sistema Norfolk /6 gracias <al cual> se podía suprimir el barbecho. /7}3³

Con las emigraciones a la ciudad y la creación de las primeras fábricas **empezó** el desarrollo de la industrialización y la modernización de los países europeos. /8}4⁴

Las innovaciones como la spinning Jeeny y el carbón de coque sustituía* el carbon vegetal /9@ y permitía una mayor producción de energía) /10 **fueron** muy relevantes /11}5 pero la aportación más importante **fue** la máquina de vapor. /12}6⁵

La máquina de vapor **producía** energía gracias a un horno /13 <que> convertía el agua en vapor, /14}7 ese vapor se **movía** en unos canales /15}8 y con la presión **movía** un pistón /16 <que> activaba una rueda /17 <cuyo> movimiento producía energía. /18}9⁶

En primer lugar, esa máquina, **fue** aplicada a la extracción de agua de las minas, más adelante en los transportes (locomotora) /19}10 y finalmente un americano lo* **aplicó** a la navegación /20@ **creando** así el barco de vapor. /21}11⁷

En la industrialización, el ámbito <que> se desarrolló antes /22 **fue** el textil /23 <porque> en Inglaterra se dieron cuenta ()* /24@ <que> **importar** algodón /25 y **trabajarlo** allí /26 salía más barato /27 <<que>> **importar** telas estampadas (indianas*). /28}12⁸

La industrialización **comportó** cambios en la economía y en la sociedad de los países. /29}13⁹

A nivel económico se **introdujeron** nuevos sistemas (como el capitalismo- libre cambio y proteccionismo) y doctrinas (liberalismo económico). /30}14¹⁰ *A nivel* social la estructura

se **fue** dividiendo de manera cada vez más nítida en dos grupos: burguesía (propietarios de las fábricas, banqueros) /31}15 y **nació** la otra clase, el proletariado (obreros). /32}16]11

Vivían en condiciones opuestas, /33}17 lo* trabajadores ()* en situaciones infrahumanas en el trabajo y en general. /34®}18]12*

Los barrios obreros crecían alrededor de las fábricas, no tenían ni el servicio de recogida de la basura y convivían con el continuo riesgo de enfermedades o muerte. El salario era bajo y casi no suficiente para pagar comida y vivienda.

Con la creciente conciencia de los obreros, a principio del siglo XIX empezaron los primeros movimientos de reivindicación de derechos.

En mi opinión, y a nivel objetivo, este período comportó cambios concretos en la estructura de la sociedad y de la economía y empieza la edad moderna.

Postest grupo 2, n. 12: 309*/381 p.

La Revolución Industrial **empezó** a finales del siglo XVIII/1 para **mejorar** el sector agrario, de máquinas y de transportes a través* también de las nuevas fuentes de energía y /2® **sostituyendo*** el trabajo manual con la industria. /3®}1]1 Primero en la agricultura **fue** sustituida* la rotación trienal por el sistema Norfolk, /4® <así que> se producía más /5 y se **bajo** la mortalidad. /6}2]2 En el sector de trabajo **había** mucha mano de obra, como los artesanos, /7}3 entonces el tiempo /8 para **trabajar** **era** mucho y la producción muy baja. /9}4]3 En estas condiciones el trabajo manual **fue** sustituido* por nuevos telares, tejedoras y máquinas, como la de vapor de James Watt, /10®}5 **surgieron** los primeros lugares de trabajo, las fábricas, /11}6 y **nació** la clase obrera, o sea la de los trabajadores. /12}7]4

La sociedad **empezó** a dividirse* en empresarios, de la clase burguesa (ricos) y proletariado (pobres) /13®<que> habían entendido /14 <que> los estaban explotando. /15}8]5 Como defensor* en contra de la sociedad capitalista, los obreros se **reunieron** en sociedades /16®}9 y se **desarrollaron** algunos movimientos contra los propietarios de las fábricas, como el Luddismo /17 <que> toma su nombre del capitán Med Ludd; /18}10]6 los luddistas como protesta **encendieron*** más de 40 telares /19 <porqué> le* obligaban a trabajar más por el mismo salario. /20®}11]7

A nivel económico **surgió** el liberalismo /21 <que> se basaba en el capitalismo /22 y <que> tenía como elemento principal el interés personal /23 para **llevar** el país a la riqueza y al bienestar. /24}12]8

En contra del capitalismo **nacieron*** los pensamientos políticos del marxismo y del anarquismo. /25}13]9

El marxismo se **basa** sobre* tres ejes: el análisis del pasado, la crítica del presente, un proyecto futuro. /26® Todos estos ()* para **eliminar** el capitalismo /27® y **crear** una sociedad igualitaria. /28}14]10

El anarquismo **tiene** el mismo objetivo del* marxismo /29®}15 y se **basa** sobre* el interés común y la organización en sociedades/30® para **eliminar** las diferencias sociales /31 y **obtener** condiciones de vida buenas para todos. /32}16]11*

Si hubiera vivido en este siglo y durante la Revolución Industrial seguramente habría estado de acuerdo con los que querían crear una sociedad igualitaria porque la diferencia entre las condiciones de vida entre los burgueses y del proletariado era mucha. Para mi, este proceso ha estado muy importante para todos los sectores y las nuevas invenciones han mejorado todo en la sociedad que se ha convertido en la moderna que tenemos hoy.

Postest grupo 4, n. 34: 227 p.

La Ilustración **es** un movimiento cultural /1 <que> se desarrolla en Francia en el siglo XVIII y /2 <que> llega en* España con la entrada de la dinastía de los Borbones en el año 1700 con la nomina* de Felipe de Anjou como rey del Impero* Español*. /3®}1]1

Este periodo **es** nombrado también como* siglo de las luces o de la Razón /4® <en cuanto*> la razón es considerada un elemento fundamental /5® para “**iluminar**” ()* la sociedad de las tiniebras* de la epoca. /6®}2]2

Entonces en este periodo la concepción* filosófica, cultural y religiosa **es** sometida a una crítica racional y a un método científico /7® **basado** en la experimentación y la observación. /8}3]3

La Ilustración **fue** el periodo /9 <que> duró desde el siglo XVIII hasta el final del siglo XIX y /10 <que> preciede* la Rívolución* Francesa y la Revolución Industrial. /11®}4]4

Este movimiento **tiene** como* finalidad de /12® **educar** ()* la sociedad a *taves** de la literatura. /13®}5]5

El género literario más **destacado** en este periodo/14 **es** el ensayo /15 <que> con ()* utilizo* de un lenguaje claro, sencillo y directo tenía que hacer reflexionar ()* el lector. /16®}6]6 Una creación didáctica de este siglo **fue** la Enciclopedia, /17 **creada** por los filósofos franceses como Diderot y D’Alembert, /18}7 y **es** un libro /19 **organizado** como el diccionario*/20® <que> **encluye*** todo el saber humano. /21®}8]7

Yo **pienso** /22 <que> este movimiento fue muy importante /23 <por que*> tuvo un ruelo* fundamental para el empiezo* de la Rivilución* Francesa. /24®}9]8

Postest grupo 4, n. 38: 205 p.

El siglo XVII **fue** un siglo caracterizado por una tendencia reformista /1 <que> afecta a toda Europa. /2}1]1 Durante este siglo se **desarrolló** una importante racionalidad /3 <que> afectó a todo* los gobernantes y a los intelectuales. /4®}2]2 Las reformas **sometieron** a una crítica racional la visión religiosa y cultural del mundo. /5}3]3 La Ilustración **fue** tambien* caracterizada por una represa* del gusto clásico, /6® <<por eso>> nació el “Neoclasicismo”. /7}4]4 Los maximos enterpretes* del Neoclácisismo **fueron** Jovellanos y Cadalso. /8®}5]5 El genero mas **utilizado** durante la Ilustración/9 **fue** el ensayo /10 <que> es un género objetivo*, racional /11® y <que> expresaba perfetamente* los ideales ilustrados. /12®}6]6 El teatro ilustrado **fue** tambien un teatro racional, /13 <que> fue* caracterizado por las fuertes tendencias neoclásicas como por ejemplo el respecto* de las unidades aristotelicas. /14®}7]7

El estilo de toda la producción literaria ilustrada **era** sencilla* y armonica*. /15®}8]8 En este periodo se **difundió** la presa* como medio de divulgación de los ideales. /16®}9]9 Durante este siglo en España se **combatió** ()* la guerra de sucesión entre Felipe d’Anjou y Carlos de Hasburgo por el trono de España. /17®}10]10

En Francia **había*** la revolución francés* /18® <que> afectò a toda Europa con sus ideales reformistas y revolucionarios. /19}11]11 Esta epoca revolucionaria, **transformò** el mundo atrasado /20 <que> volvió a ser más racional y más abierto de mentalidad. /21}12]12

Anexo 4. Currículo de estudios de los participantes en la investigación

La información expuesta se basa en las indicaciones proporcionadas por la dirección del Liceo Virgilio de Roma en su página web⁸.

Liceo linguistico internazionale spagnolo

En esta sección de liceo lingüístico la dirección del Liceo Virgilio hace hincapié en una formación basada en la comparación con diferentes experiencias culturales y lingüísticas y declara que una característica fundamental es que la enseñanza de la lengua española es impartida por profesores que provienen de institutos españoles gracias a acuerdos internacionales. Asimismo, comunica que al final de los estudios de Bachillerato los estudiantes pueden acceder a universidades españolas.

Asignatura	I	II	III	IV	V
Religión / A.A.	1	1	1	1	1
Italiano	5	5	4	4	4
Historia del arte	–	–	2	2	2
Matemáticas e Informática	4	4	3	3	3
Física	2	2	–	–	–
Español (*)	7	5	4	4	4
Inglés	3	3	3	3	3
Francés	–	–	5	4	5
Historia	2	2	3(*)	3(*)	3(*)
Filosofía	–	–	2	3	3
Latín	2	2	2	2	–
Geografía (*)	–	2	–	–	–
Ciencias	2	2	2	2	2
Educación física	2	2	2	2	2
Total	30	30	33	33	32

(*) = Se imparten en lengua española

⁸ <<https://liceostatalevirgilio.gov.it/la-scuola/didattica/>>

Liceo linguistico internazionale francese

En esta sección del liceo lingüístico la dirección hace hincapié en una formación basada en la comparación con diferentes experiencias culturales y lingüísticas y declara que una característica fundamental es que la enseñanza de la historia es en francés. Asimismo, comunica que el docente nativo de lengua francesa realiza una hora de conversación a la semana en todas las clases durante todo el arco de los estudios. Al final los estudiantes pueden acceder a las universidades francesas gracias a un acuerdo bilateral entre los ministerios de educación italiano y francés estipulado en fecha 24/02/2009 que prevé un doble diploma ESABAC desde el a.a. 2010/2011. Existen dos secciones: una sección en la que la tercera lengua es el alemán y otra en la que la tercera lengua es el español.

Asignatura	I	II	III	IV	V
Religión / A.A.	1	1	1	1	1
Italiano	5	5	4	4	4
Historia del arte	–	–	2	2	2
Matemáticas e Informática	4	4	3	3	3
Física	2	2	–	–	–
Francés (*)	5	5	4	4	4
Inglés	3	3	4	4	4
Alemán sez. G – Español sez. M	–	–	5	5	5
Historia (*)	2	2	2	2	2
Filosofía	–	–	3	3	3
Latín	4	4	2	2	–
Geografía (*)	2	2	–	–	–
Ciencias	2	2	2	2	2
Educación física	2	2	2	2	2
Total	32	32	34	34	33

(*) = Se imparten en lengua francesa

Liceo linguistico

En esta sección la dirección del instituto se limita a exponer la organización del currículo sin otros detalles o comentarios aclaratorios,

Asignatura	I	II	III	IV	V
Lengua y literatura italiana	4	4	4	4	4
Lengua y cultura latina	2	2			
Lengua extranjera 1*	4	4	3	3	3
Lengua extranjera 2*	3	3	4	4	4
Lengua extranjera 3*	3	3	4	4	4
Historia			2	2	2
Historia Geografía	3	3			
Filosofía			2	2	2
Matemáticas **	3	3	2	2	2
Física			2	2	2
Ciencias naturales***	2	2	2	2	2
Historia del arte			2	2	2
Ciencias motorias y deportivas	2	2	2	2	2
Religión católica o Actividades	1	1	1	1	1
Total	27	27	30	30	30

* Están incluidas 33 horas anuales de conversación con un docente nativo.

** con informática durante el primer bienio.

*** Biología, Química, Ciencias de la Tierra.

Anexo 5. Corpus de textos recogidos y analizados

5.1. Pretest del grupo 1

Pretest grupo 1, n. 1: 314*/366 p.

La revolución* francesa se **desarrolló** en 1789./1@}1]¹

Las causas principales de la revolución **son** de tipo economico y político/2}2: se **quería** abolir el antiguo régimen/3}3 y se **pedia** la igualdad entre los hombres;/4}4]² **empezó** también una grave crisis economica. /5}5]³ Los campesinos **eran** /6 <los **que**> pagaban impuestos /7 <**mientras**> nobleza y clero solo los recaudaban./8}6]⁴ Los campesinos no **quierian*** ser los solos/9 a* **pagar** /@10}7 y se **empezó** a prudicir* mala cosecha /@11 <<por **eso**>> las entradas disminuieron*. /12@}8]⁵ En ese momento de crisis el ministro de Luis XVI, Colonne, **decidió** /13 <**que**> tambien los nobles debian pagar impuestos/ 14}9, solo así se **podrá*** resolver el deficit economico. /@ 15 }10]⁶

Oviamente* los nobles se **opusieron** /16}11 y **mandaron** /17 <**que**> solo los "Estados Generales" podían* tomar medidas/18@, <<por **eso**>> en 1789 fueron convocados los "Estados Generales"/ 19 }12 y **elaboraron** los "cuadernos de queja" en contra del rey./20 }13]⁷

El tercer estado* **quería** contar en los Estados Generales con el mismo número de diputados de* clero y nobleza/21@}14, y **consiguieron** obtener /22 <lo **que**> pedían, /23}15 solo que cada estamento se **reunia** de manera separada,/ 24 <**así que**> nobleza y clero están* seguros /@25 de poder* sus propias ideas./26@}16]⁸

El tercer estamento **queria** la reunión conjunta. /27}17]⁹ El rey y la nobleza se **negaron** /28 }15 y los Estados Generales se **suspendieron**./29}18]¹⁰

El tercer estamento se **reunió** en un lugar de París (Jeu de Paume) /30}19 y **creó** la Asamblea Nacional /31}20 y **juró** /32 no **separarse*** hasta el momento /33@ en <**que**> no se había* elaborado una constitución. /34@}21]¹¹

La noticia de los revolucionarios se **amplió*** en toda España/35@ **creando*** grupos de campesinos /36@ <**que**> se quejaban también de manera muy violenta (gran miedo)./37}22]¹²

La Asamblea Nacional se **transformó** en la Asamblea Nacional Constituyente /38}23 y los representantes **decidieron**/39 **abolir** el antiguo Régimen y los privilegios de los nobles/40}24, **redactaron** la “declaración de los derechos del hombre y del ciudadano”/41, <que> trataba de los derechos naturales, de propiedad y de igualdad ante a* la ley, pero también de ()* libertad de los hombres./42@}25]13*

Se empezó también a escribir una constitución que fue aprobada en 1791.

Esta revolución fue muy importante porque para mí es un paso hacia el mundo moderno.

Los revolucionarios combatieron por sus derechos y consiguieron obtenerlos, de manera que después de la primera constitución siguieron otros hasta la llegada a la República.

Pretest grupo 1, n. 2: 304*/444 p.

La Revolución Francesa **tuvo** lugar al final del siglo XVIII, exactamente en 1789/1}1, y **significó** la* fin del absolutismo. /2@}2]1

Las causas de la Revolución se **pueden** dividir en estructurales y coyunturales. /3}3]2 De hecho, con esta revolución se **quería** abolir las diferencias sociales/4 **debidas** a la estructura del Antiguo Régimen/5 }4]3. Además, Francia **estaba** viviendo una profunda crisis agraria, económica y financiera./6}5]4 Para **solucionar** a* este problema /7@ se **propuso** /8 **extender** el pago de los impuestos también a los privilegiados, /9 }6 pero clero y nobleza se **opusieron**. /10}7]5 Entonces Luis XVI **convocó** los Estados Generales /11 durante < los **que** > el tercer estado pidió /12 <que> se aplicasen diferentes medidas como la abolición de los derechos nobiliarios y eclesiásticos o el mismo número de representantes que los otros dos estamentos/13 }8]6.

<Cuando> el rey se opuso/14, el tercer estamento se **reunió** en la Asamblea Nacional/ para **redactar** una Constitución./15}9]7

El 19 de julio de 1789 **atacaron** la Bastilla*, símbolo del absolutismo, /16@}10 y el rey se **vió** obligado a aceptar las propuestas de los burgueses./17}11]8 La nobleza y los eclesiásticos **adhirieron** /18}12 y la asamblea se **formó** así la Asamblea Constituyente./19}13]9

En 1789 **fue promulgada** la Declaración de los Derechos del Hombre y ()* Ciudadano /20@, <que> establecía los derechos básicos de los hombres./21}14]10

Después de la Declaración de los Derechos se **abolieron** los derechos feudales /22 <que> habían caracterizado el Antiguo Régimen. /23}15]11

En 1791 se **promulgó** la primera Constitución Francesa, /24 <que> establecía el sufragio censitario masculino y la división de poderes /25}16 y el reino se **convirtió** en una monarquía constitucional. /26}17]12

Todavía **había** representantes de la nobleza y del clero /27 <que> se oponían a los revolucionarios /28}18, entonces el rey y estos antirevolucionarios* **intentaron** huir /29® para **organizar** un ejército /30 y **atacar** a Francia/31 }19, pero **fueron** descubiertos en Varennes. /32 }20]13

Sin embargo, <el hecho que> significó la abolición de la monarquía /33 **fue** el asalto de las Tullerías y la ejecución del rey /34}21]14*

En este momento se pasó a la República y el gobierno se cogió a la Convención.

La primera Convención fue girondina y la segunda jacobina. Los jacobinos representaban el grupo más radical de los revolucionarios y esta etapa representó la radicalización de los ideales de la revolución francesa. En 1793 promulgaron otra Constitución que establecía el sufragio universal indirecto.

Después de la Convención se estableció el Directorio, un gobierno formado por 5 miembros.

El directorio promulgó otra Constitución en 1795 que establecía otra vez un sufragio censitario. La revolución francesa acabó definitivamente cuando en Francia se estableció el Consulado formado por tres consules entre los que había Napoleón .

Esta revolución tuvo un significado muy importante porque sentó las bases para la formación de un gobierno democrático y estableció los derechos básicos a los que se inspiran los países actuales.

Pretest grupo 1, n. 3: 311*/ 355 p.

El siglo XVII **fue** un siglo de amplios* políticos económicos y sociales. /1®}1]1 Las causas principales /2 <que > llevaron al comienzo de la revolución se **pueden** dividir en causas estructurales y coyunturales. /3}2]2

Las causas estructurales **fueron** las relativas a la estructura del Antiguo Régimen. /4}3]3 El injusto sistema de recaudación de los impuestos /5 debido a la división en estamentos <que> gravaba sobretodo* sobre los campesinos, /6@}4 <así > también los burgueses **deseaban** cambios políticos /7}5 y a ellos se **opusieron** los aristocráticos /8 <que> no querían perder sus privilegios. /9}6]4 **Había** una desigualdad social. /10 }7]5

A estas causas se **añadieron** las coyunturales /11 <que> fueron las principales /12 <que> llevaron a la revolución /13}8 y **eran** debidas a una fuerte crisis agraria /14 <que> provocó una escasez de alimentos y una subida de los precios /15 <que> llevó a una crisis económica y financiera. /16}9]6 También en las manufacturas **había** una crisis manufacturera industrial /17 <que> llevó a la cerrada* de muchos talleres. /18@}10]7

Los hechos principales **fueron** la convocatoria de los Estados Generales por Luis XVI, /19}11 **fueron** convocados todos los representantes de Francia /20}12 y se **decidió** /21 <si> **mantener** todos los privilegios de los privilegiados. /22}13]8

Así **surgieron** los cuadernos de quejas /23 <donde> se escribieron todas las peticiones para el rey. /24}14]9

El tercer estado* se **reunió** en una Asamblea Nacional /25@ <que> después con otra parte de los privilegiados y del clero se convirtió en una Asamblea Nacional Constituyente /26 en <la que> el rey atribuyó el poder /27}15 y la soberanía **paso** a la Nación. /28}16]10

En junio de 1791 el pueblo de París **asalto** la Bastilla, símbolo del poder absolutista /29 para **poner** fin a la monarquía /30}17 y después se **elaboró** la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano /31 <donde> los principales derechos eran la libertad y la igualdad entre todos. /32 }18]11

Y en 1791 se **elaboró** una constitución /33 <que> estableció la división de poderes, /34}19 la soberanía **paso** a la Nación /35}20 y **fue** por sufragio censitario. /36}21]12*

La consecuencia principal de la Revolución francesa fue el pasaje desde el absolutismo hasta la democracia.

A lo largo de la Revolución surgieron grupos políticos algunos mas radicales y otros mas moderados que consideraban la revolución acabada y eran los Jacobinos y los Girondinos.

Pretest grupo 1, n. 4: 321*/343 p.

La Revolución Francesa **empezó** en 1789, /1 impulsada principalmente por la clase burguesa*, /2 }1 no conforme al model* estamental del Antiguo* Régimen fue peggiorata* por una crisis /3@ <que> interesaba* el ámbito economico, el industrial y el fiscal. /4@}2]1

El ministro de Luis XVI **propuso** como única medida /5 para solucionar la situación de déficit, la contribución de la nobleza al pago de los impuestos. /6}3]2 Los nobles se **negaron** /7 y <<por esto>> el 5 de mayo de 1789 se convocaron los Estados Generales,/8 <donde> los representantes del tercer* Estado, /9@<que> querían hacer valer su numero, propusieron la participación ()* los representantes de todos los estamentos y el voto por persona. /10@}4]3

Las clases más alta* se **negaron** /11@}5 y los Estados Generales **fueron** suspendidos, /12 provocando* el levantamiento de las masas populares/13@ apoyadas por parte del clero y una minoría nobiliaria. /14}6]4

Estos representantes se **encontraron** en París, /15}7 se **constituieron*** en Asamblea Nacional Constituyente /16@}8 y **empezaron** la elaboracion de una nueva Constitución, /17 <que> fue promulgada en 1791. /18}9]5

Las primeras medidas /19 dirigidas a la reorganización del Estado según los principios liberales/20, **fueron** la abolición del feudalismo, la promulgación de los derechos del hombre y del ciudadano, la aplicación del principio de la división de poderes. /21}10]6

Los revolucionarios **alcanzarón** el cúlmine* de la revolución , el 14 de julio, con la presa* de la Bastilla, símbolo del absolutismo. /22@}11]7

Este periodo se **puede** dividir en tres etapas: /23}12 la primera, **protagonizada** por los girondinos, /24 caracterizada por un liberalismo moderado /25 durante <la cual> los reyes, <que> querían aliarse con Austria, contra su propia* nación /26, fueron encarcelados y*, en 1793 /27@ <que> se incentraron* en una sangrienta eliminacion de los opositores y de las coaliciones antirevolucionarias*./28@}13]8 Además, **promulgaron** una nueva Constitución /29}14 y **establecieron** el sufragio universal masculino. /30}15]9

La tercera etapa, tras la derrota de los jacobinos, **consistió** en la afirmación de la república burguesa, /31 <que> aplicó reformas conservadoras /32}16 y **reinstaró*** el sufragio censitario. /33 @}17]10*

El periodo de la revolución acabó en 1799, cuando Napoleón Bonaparte protagonizó el golpe de estado, mediante el cual accedió al poder.

Pretest grupo 1, n. 5: 327*/627 p.

Las causas de fondo de la Revolución Francesa **fueron** de carácter político, y económico. /1}1¹ La burguesía* se **quejaba** de la desigualdad de los distintos estamentos /2@}2 y el sistema del pago de impuestos **era** discriminatorio. /3}3² La crisis económica del sector agrario, industrial y financiero **llevaron** al estallido de la revolución (1789-1799). /4}4³ Frente a esta situación el ministro Colonne **propuso** la colaboración de la nobleza y del clero al pago de los impuestos. /5}5⁴ Estos se **negaron**/6}6 y el monarca Luis XVI **convocó** los Estados Generales /7 <que> era el único órgano /8 <que> podía grabar cargos. /9}7⁵ (*) Los Cuadernos de queja **fueron** publicados todas las peticiones del rey. /10@}8⁶ Los representantes del tercer estado* **obtuvieron** su primer objetivo /11 <cuando> en los estados generales* se contó el mismo número de representantes del tercer estado y de la nobleza y el clero juntos. /12@}9⁷ El tercer estado **reclamó** el voto por persona /13}10 pero la nobleza y el clero se **negaron** /14}11 ,entonces se **reunieron** en un pabellón de París (jeu* de Pomme) /15 con el intento de constituirse en Asamblea Nacional /16@ y proclamar una Constitución /17 <que> aprobase sus derechos. /18}12⁸ Los representantes **podían** contar con el apoyo de la población y de una minoría de la nobleza (Lafayette). /19}13⁹ **Formaron** así la Asamblea Nacional Constituyente /20}14 y el 14 de julio de 1789 se **asistió** al asalto a la Bastilla (prisión) /21 <que> representaba el símbolo del absolutismo. /22}14¹⁰ Durante este periodo se **extendieron** unas revueltas altiseñoriles* por toda la* Francia /23@ inaugurando* el periodo /24@ denominado Gran Miedo. /25}15¹¹

Fueron adoptadas algunas medidas /26 para proceder con la abolición del feudalismo. /27}16¹² En 1789 **fue** aprobada la Declaración de los derechos del Ciudadano /28 <que> otorgaba a los ciudadanos franceses la igualdad ante la ley. /29}17¹³ En 1791 **fue** promulgada la primera Constitución /30 <que> establecía un sufragio censitario indirecto /31}18 y se **basaba** en la división de poderes. /32}19¹⁴ La revolución **tuvo** que enfrentarse a la oposición de los nobles y el clero /33 <que> querían* establecer el antiguo régimen* /34@ contando* con el apoyo de las grandes potencias europeas como Austria. /35@}20^{15*}

En 1791 la familia Real se reunió con las tropas austriacas en Varennes pero fue descubierta y esto marcó el desprestigio de la monarquía. Fueron elegidos los diputados de la Asamblea Legislativa que declaró guerra a Austria en 1792. En el mismo año se asistió al asalto de las tullerías que era la residencia de la familia real, de echo el rey fue arrestado. En la nueva asamblea llamada Convencion Nacional el gobierno estaba formado por los Girondinos, que representaban la parte más moderada, los Montañeses (jacobinos) que eran los más modicos y la llanura que apoyaban ambas parte. En la primera parte de la Convención el poder estaba en manos de los girondinos. Los jacobinos y los sans-coulottes en 1793 empezaron a guillotinar y a perseguir a los girondinos inagurando la etapa de la Convencion Jacobina.

En 1793 fue promulgada la segunda Constitución que establecía un sufragio universal masculino y que fue considerada la más democratica aunque en realidad se instauró una dictatura por parte de Robespierre que continuó a perseguir y a condenar a todos los que iban contra sus ideas radicales, este periodo fue conocido como el gran terror. Robespierre fue arrestado y ejecutado. En 1795 fue promulgada la tercera constitución que establecía un sufragio censitorio indirecto con el poder ejecutivo en manos del directorio, se forman dos camaras: el consejo de los ancianos y el consejo de los 500. Después de esta Constitución fueron una segunda coaliccion antifrancesa pero los franceses consiguieron distintas victorias gracias también a numerosas campañas realizadas por el general Bonaparte que con un golpe de estado accedió al poder iniciando el consulado. La Revolución Francesa fue fundamental porque abolió el Antiguo Regimen y con la ayuda de los ilustrados abrió paso a una época donde la población empezó a tener más importancia.

Pretest grupo 1, n. 6: 319*/ 379 p.

La Revolución Francesa **es** un hecho histórico muy importante /1 del <que> se habla /2}1 y se **estudia** en todos los colegios. /3}2]1 Este levantamiento se **produjo** en Francia en el siglo XVIII /4}3 y las causas principales **fueron** el descontento de la población, /5 **causado** por la presencia de Reyes absolutistas, y por la crisis económica del país debido a las escasas coltivaciones* /6<que> crearon hambre y malestar entre los campesinos. /7®}4]2

Otra cosa importante <que> comporto la revuelta de los ciudadanos/8 **era** /9 <que> los fondos* de la monarquía se estaban agotando/10® por **haber** prestado ayuda en la Revolución Americana. /11}5]³

Los levantamientos **empezaron**/12 <cuando> el monarca francés, después de numerosas protestas, aceptó a* la reunión de los Estados Generales, /13® <donde> el Tercer Estado, /14 **formado** por la clase media del pueblo presentó un “cuaderno de quejas” /15 <donde> se reproducían* el descontento del pueblo. /16®}6]⁴

Con el suspenderse* de los Estados Generales, el Tercer Estado se **rebeló**/17® **reuniéndose*** en el Juego de Pelota /18® y **formando*** una Asamblea /19® <que> en un segundo lugar llegará* a llamarse Asamblea Nacional Constituyente,/20® <en la que> se promulgarán* una nueva Constitución y un texto /21® **llamado** “Declaración de derechos del hombre y del ciudadano”./22}7]⁵ La vieja Asamblea se **transformó** en la nueva Asamblea Legislativa /23 <donde> subirán* al poder los Girondinos, partido moderado /24® <que> **abolió** la monarquía y /25}8 proclamó la República. /26}9]⁶ Mientras tanto Francia **había declarado** Guerra a Austria/27}10 y el pueblo, <que> había tomado el poder/28 **aprovó*** el arresto del Rey y luego la decapitación./29®}11]⁷

Después de la Vendée, revuelta **realizada** en 1793 en contra de los girondinos, /30 los jacobinos **representados** por Robespierre/31, **tomaron** el poder con la fuerza/32 **instaurado*** una política de terror /33® <que> comportó a* muchas muertes. /34®}12]⁸

Se **formó** el Comité de Salvación Pública, inquisición /35 <que> servía /36 para **arrestar** ()*/37® <qualquiera* que> fuera en contra de los ideales de la revolución. /38®}13]⁹ La convención Jacobina **duró** dos años al cabo de /39 <los cuales> el pueblo se levantó en contra de los revolucionarios extremistas*. /40®}14]¹⁰*

En 1795 se estableció la República Burguesa basada sobre el Directorio, órgano formado por dos cámaras; esto comportó el golpe de estado en 1799 con el cual Napoleón Bonaparte, joven general subió al poder.

Con este episodio transformará radicalmente el gobierno y el estado de muchas potencias económicas y, en mi opinión, cambiará la manera de pensar de muchos hombres.

Pretest grupo 1, n. 7: 266 p.

La Revolución Francesa **empezó** en el 1789 con una revuelta de los privilegiados. /1}1¹

Esta Revolución se **tuvo*** por varias causas como por ejemplo/2® <porque> la economía de aquella época estaba arruinada /3}2 y los nobles **sufrian** los dramas financieros*/4® pero tambien <porque> el clero ()* el diezmo por parte del pueblo /5® y también <porque> la burguesía quería acceder a los cargos públicos, /6}3 además los campesinos **estaban** cansados del poder feudal. /7}4²

Con la Revolución Francesa el poder feudal y* se **tuvo*** un golpe a la monarquía absoluta, /8®}5 **surgió** así una República de Corte liberal /9®}6 y se **declararon** los Derechos del hombre y ciudadanos. /10}7³

Esta Revolución se **puede** dividir en tres etapas muy importantes/11}8 la primera **fue** desde 1789 hasta 1792 /12}9 y **fue** una monarquía constitucion* /13® en el* <que> el rey y los privilegiados se pusieron juntos /14® para **llegar** a un liberalismo restringido (censitario). /15}10⁴

La segunda etapa **fue** la República Democrática /16 <que> fue desde 1792 hasta 1794 /17 en el* <que> tras la negación del monarca y los privilegiados la burguesía y los sectores populares proclamaron la República. /18®}11⁵

La tercera y última etapa **fue** la República /19}12 **fue** desde 1794 hasta 1799/20}13 y **fue** una República Burguesa /21 <en la cual> subieron al poder los burgueses/22}14 y se **implantó** otra vez el liberalismo censitario. /23}15⁶

Se **proclamó** la República después de un año /24}16 y **suben** al poder los jacobinos. /25}17⁷

Para mí esta revolución **tuvo** importancia por* la política francesa /26® <porque> se llega a una revolución por parte de una clase social /27 <que> en realidad no tendría* que tener problemas /28®}18 y se **tuvo** como un pasaje desde un sistema antiguo hacia la modernización del estado. /29}19⁸

Pretest grupo 1, n. 8: 305 p.

La Revolución Francesa **empezó** en 1789 durante el reinado de Luis XIV. /1}1¹ Una de las causas principales **fue** la crisis financiera /2 **debida** a los gastos para la guerra contra Gran Bretaña. /3}2² Para **solucionar** esta crisis /4 se **decidió** /5 **augmentar** los impuestos, /6 y <<como consecuencia>> subieron los precios. /7}3³ A causa del malestar general de la población, los representantes de los estamentos privilegiados **convocaron** los estados generales, /8 <que> llevaban 200 años /9 sin ser **convocados**. /10}4⁴

El tercer estado **solicitó** /11 <que> cada representante tuviese un voto /12 <que> valiese como los otros, /13}5 pero no se **aceptó** /14}6 y entonces los diputados de la clase menos privilegiada se **juntaron** /15}7 y **formaron** la Asamblea Nacional Constituyente, /16 <a la que> invitaron los representantes de las otras clases. /17}8⁵

El rey <<para que>> se disolviese la nueva asamblea, /18 **envió** su ejército, /19}9 pero el 14 de julio el pueblo de París **asaltó** la Bastilla, cárcel real y simbolo del absolutismo. /20}10⁶

En 1791 **fue** promulgada por la Asamblea Nacional una nueva constitución, /21 <que> establecía una monarquía constitucional moderada, no absoluta, con una división de los poderes y un sufragio censitario. /22}11⁷

Además, se **abolieron** los derechos y privilegios feudales /23}12 y se **declararon** los derechos del hombre y del ciudadano, como la igualdad ante la ley y los impuestos o el derecho de propiedad privada. /24}13⁸

En 1792 Francia **declaró** la guerra a las monarquías europeas /25}14 y los contrarrevolucionarios* del país **fueron** considerados traidores y justiciados. /26@}15⁹

Los jacobinos y los Sans-culottes, revolucionarios extremistas **implantaron** la república /27 }16 y **convocaron** ()* el Gobierno de la Convención, con sufragio universal masculino. /28@}17¹⁰ Durante este periodo, **llamado** del terror /29, Robespierre **fue** la máxima autoridad. /30}18¹¹

Más tarde la burguesía **recuperó** el poder tras el golpe de estado de Termi. /31}19 y en 1795 se **promulgó** una nueva Constitución, /32 <que> establecía un gobierno colegiado, ()* la formación del Directorio /33@ **constituido** por cinco miembros /34 <que> detenían* el poder ejecutivo y un sufragio censitario. /35@}20¹²

Pretest grupo 1, n. 9: 302*/ 558 p.

La Revolución francesa se **desarrolló** entre 1789 y 1799 /1}1 y se **produjo** a pesar del malestar de los estamentos más pobres (campesinos y pequeños artesanos)- debido a las malas cosechas de la época y al* condición desfavorable /2@ <que> se* había – como de* los más ricos: /3@}2 los <que> formaban la burguesía (comerciantes, abogados,...) /4 querían tener el mismo peso político que la nobleza y el clero, /5 <mientras que> estos se opusieron a la mérida económica/6 propuesta por el ministro Calonne /7 <que> establecía la inclusión en el pago de impuesto de clero y nobleza /8 para solucionar la grave crisis económica /9 <que> afectaba ()* el País. /10@}3]1

En esta situación el rey Luis XVI **tuvo** que convocar, en 1788, ()* los Estados Generales, /11@ <que> no se reunían desde ()* más de un siglo. /12@}4]2

Todos los estamentos **presentaron** al rey los “Cuadernos de Quejas”, documentos /13 en <los que> se habían recogido las peticiones /14 <<para que>> fuesen presentadas al monarca. /15}5]3

El tercer* Estado **consiguió** tener un voto por cabeza - en lugar que* uno por estamento – /16@}6 y esto comportó la imposibilidad de clero y nobleza /17 ()* imponer su voluntad. /18@}7]4

El tercer* Estado no **consiguió** todavía alcanzar su segundo objetivo, /19@}8 o sea que los Estados Generales se **reuniesen** de manera conjunta. /20}9]5 Por eso, los representantes del Tercer Estado – con el juramento de Jeu de Paume – se **reunieron** en Asamblea Nacional. /21}10]6

Frente a esta situación, el rey Luis XVI, **envió** más de 20.000 soldados a París /22}11 y esto **llevó** el 14 de julio de 1789 a la toma de la Fortaleza de la Bastilla, símbolo del poder absoluto. /23}12]7

Los enfrentamientos entre revolucionarios y conservadores **produjeron**, en 1791, la formación de la Asamblea Nacional Constituyente /24 <que> , junto a la “ Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano” –/25 <que> recogía el conjunto de nuevos derechos (de procedencia ilustrada) de toda la población francesa – redactó la Constitución. /26}13]8*

La Constitución de 1791 establecía el nuevo sistema político de Francia basado en la división de poderes (concepto propio de la ilustración): el rey mantenía el poder ejecutivo, el poder

legislativo era en manos de la Asamblea Nacional – cuyos miembros estaban elegidos a través de un sufragio masculino censitario e indirecto y el poder judicial estaba ejercido por los tribunales.

La Constitución abolió también el Antiguo Régimen.

No obstante los profundos cambios derivados de la Constitución de 1791, Francia siguió siendo una monarquía hasta 1793, cuando fue redactada otra Constitución por los jacobinos (que formaban la fracción de la Asamblea Nacional más radical y que habían conquistado el poder después de el periodo de la Convención girondina – parte más moderada de los revolucionarios) que abolió la monarquía y proclamó la República. La Constitución de 1793 fue la más democrática pero no fue adoptada a pesar de la política del Terror de los jacobinos.

El proceso revolucionario se puede considerar terminado con la formación del Directorio, un nuevo órgano formado por un Consejo de Ancianos y un Consejo de los Quinientos. Fue aprobada una nueva Constitución en 1795, más moderada, hasta que se formó el Consulado, formado también por Napoleón Bonaparte.

La Revolución Francesa se considera como lo que permitió el acabarse del Antiguo Régimen en Europa gracias a los principios de procedencia ilustrada todavía adoptados en nuestra sociedad. Derechos como lo de prensa, pensamiento, propiedad y opinión, que consideramos como inviolables, proceden del cambio producido por la Revolución misma, como nuestro progreso social, cultural e intelectual.

Pretest grupo 1, n. 10: 313*/419 p.

En el siglo XVII en Francia se **produjo** un malestar popular **/1**}₁ y se **empezaron** a producir varias reacciones. **/2**}₂]¹

En 1788 se **convocaron** las Cortes**/3**}₃ y el Tercer Estado **podía** contar con el mismo número de representantes que Clero y Nobleza juntos. **/4**}₄]² **Pedían** también la camára única y el voto por persona **/5**}₅ pero se les **niegó***/**6**@}₆ y **decidieron** **/7** **retirarse** de las Cortes **/8** para **reunirse** en un pabellón de París **/9** <donde> hicieron el juramento del Jeu de Paume: **/10**}₇ no **salir*** de allí **/11**@₈ hasta **haber creado*** una Constitución. **/12**@₈]³

El espíritu de la Revolución se **propagó** en toda Francia, **/13**}₉ el 14 de julio de 1789 **hubo*** el asalto a la Bastilla, carcel y símbolo del absolutismo. **/14**@₁₀]⁴

En 1791 se **promulgó** la Constitución /15 <que> presentaba también una Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. /16}11]5

La reunión de los representantes del Tercer Estado **fue** alcanzada* también por los representantes de Clero y Nobleza/17@}12 y se **formó** así la Asamblea Nacional Constituyente. /18 }13]6

Se **produce** un odio hacia la monarquía/19}14 y se **crean** separaciones entre grupos moderados y otros más radicales /20}15 y se **disuelve*** la Asamblea Nacional Constituyente. /21@}16]7

Se **crea** la Asamblea Legislativa/22 <que> declara guerra a Austria en Europa/23}17 las monarquías absolutas **deciden** aliarse por miedo a la expansión de los ideales de la Revolución. /24}18]8

En septiembre de 1792 **suben** al poder los Girondinos, la parte más moderada /25}19 y se **proclama** la república. /26}20]9 Sólo un año más tarde el poder **es** tomado por los Jacobinos /27 <que> son los radicales /28}21 e **instauran** un régimen basado en el terror. /29}22]10

En julio ()* 1794 Napoleón **hace*** un golpe de Estado /30@}23 y **toma** el poder /31}24 e **instaurará** la Convención Termidoriana antes del Directorio. /32}25]11

Las causas estructurales de la Revolución Francesa se **basaban** principalmente en un descontento popular. /33}26]12

La burguesía **había** llegado al poder económico/34}27 pero **quería** acceder a la vida política del Estado /35 <mientras que> la Nobleza se aferraba al viejo modelo feudal. /36}28]13*

La vida del campesinado se vio muy agravada y había epidemias y malas cosechas.

La causa coyuntural fue principalmente la crisis económica que se dividía entre crisis manufacturera, financiera e industrial.

La crisis manufacturera se produjo a causa de la poca competitividad de la manufacturera francesa y la demasiada de la inglesa.

La industrial se produjo probablemente por la pobreza y la escasa demanda.

Finalmente el estado francés estaba en bancarrota por los gastos militares y sobretodo los de corte así que con la deuda se produjo una fuerte crisis financiera.

Después y gracias a la Revolución Francesa se llegó a la abolición del Antiguo Régimen.

5.2. Pretest grupo 2

Pretest grupo 2, n. 11: 280 p.

La revolución* francesa se **desarrolla** a principios de 1789, /1[®] <cuando> el rey Luis XVI reunió a los Estados Generales. /2[®]1¹ Francia estaba atravesando un periodo de grave crisis económica a causa de los gastos de la guerra de los sureños y de la independencia de la* América. /3[®]2² Además solo una parte del pueblo **pagaba** los impuestos /4[®]3 y esta **era** la del Tercer Estado. /5[®]4³

Los Estados Generales se **reunieron** /6 para **discutir**; /7[®]5 sin embargo los representantes del Tercer Estado **querían** dar sus opiniones /8[®]6 y no **podían** /9 <porque> se contaba por estamento. /10[®]7⁴ Así **consiguieron** antes más representantes y después el voto por persona. /11[®]8⁵ Se **reunieron** en Asamblea Nacional y después en Asamblea Nacional Constituyente. De esta manera se **empieza** un motín /12 <que> llegó unos meses después a la toma de la Bastilla. /13[®]9⁶ Este **representa** uno de los hechos más importantes de la Revolución francesa. /14[®]10⁷

Desde este momento las revueltas **empiezan** también en los campos. /15[®]11⁸ Sucesivamente **hay** un periodo <en el cual> el gobierno cambia numerosas veces: /16[®]12 se **pasa** de una monarquía a una monarquía constitucional a través de la primera constitución y después a una República. /17[®]13⁹ Este cambio **ayudó** ()* los ciudadanos ()* conseguir más derechos /18[®] <<aunque>> los derechos /19 <que> las mujeres consiguieron bajo el Regimen Napoleónico fueron perdidos. /20[®]14¹⁰

Este hecho **fue** muy importante para el Estado frances; /21[®]15 sin embargo* **fue** útil para los otros estados europeos y/22[®]16 los **influyeron*** ¿? /23[®] <<para que>> cambiasen sus culturas y sus gobierno. /24[®]17¹¹

En mi opinión la Revolución francesa **sirvió** a los ciudadanos /25 <<para que>> abriesen sus ojos delante a* la realidad /26[®] y se diesen cuenta de la manera /27 <en* que> estaban sometidos ¿? al rey y a sus leyes. /28[®]18¹² También **sirvió** como ejemplos* a los ciudadanos de otros estados. /29[®]19¹³

Pretest grupo 2, n. 12: 278 p.

En 1789 **empezó** La Revolución Francesa, un proceso largo /1 <que> acabó con el antiguo* regimen /2® para **empezar** con un nuevo estado liberal. /3}1]¹

Las causas **fueran***: las diferencias sociales; /4®}2]² la burguesía **conseguía** elevados beneficios economicos /5}3 pero los privilegios de sangre le **impedían** acceder al poder; /6}4]³ **había** una crisis económica /7 <que> agravó las condiciones de vida, /8}5 y al final los nobles, <que> se aferraban al viejo modelo feudal/9 no **pagaban** los impuestos. /10}6]⁴ Por eso el rey Luis XVI **convocó** ()* los Estados Generales /11® <que> estaban divididos en tres camaras: Tercer Estado, clero y nobleza. /12}7]⁵ Los representantes del tercer estado **eran** muchos más *de** los otros dos /13® <<por eso>> querían el voto por persona /14}8 y <como> al final se les opusieron los miembros del Tercer Estado /15 se **organizaron** en una Asamblea Nacional /16 <que> después se convirtió en Asamblea Nacional Constituyente/17}9 y el pueblo **hizo** un asalto a la Bastilla. /18}10]⁶

La Asamblea Nacional Constituyente **hizo** algunas reformas/19}11 y **promulgó** la Constitución de 1791 /20 <que> convirtió el país en una monarquía constitucional /21}12 pero la burguesía **reclamaba** más democracia. /22}13]⁷ La familia real **intentó** fugarse /23}14 pero **fue** descubierta en Verrennes. /24}15]⁸ La asamblea se **convirtió** en legislativa /25}16 y **declaró** guerra a Austria, /26 <que> terminó con el arresto del rey y la convocatoria de las elecciones por sufragio universal masculino. /27}17]⁹ La Nueva Asamblea, /28 **llamada** ahora* convención se **dividió** en Convención Girondina y Jacobina. /29®}18]¹⁰ La segunda **fue** la más radical /30}19 y **fue** representada por Robespierre /31 con el <que> empezó una nueva política/32 **llamada** el Terror. /33}20]¹¹ Al final Robespierre **fue** ejecutado, /34}21 se **aprobó** la Constitución de 1795 /35}22 y **empezó** la política del Directorio. /36}23]¹² Más adelante el general Napoleón Bonaparte **puso** fin a la Revolución /37}24 y **empezó** la política del Consulado/38}25]¹³

Pretest grupo 2, n. 13: 305*/321 p.

Las causas de la Revolución* francesa **fueron** a nivel económico/1® (<porque> hubo un aumento de la inflación) /2}1, ()* social /3®}2 (las personas de nivel más bajo **tenían** que *subir** la crisis económica /4® <mientras*> la burguesía, **animada** por los ideales ilustrados, /5® intentaban* conseguir algunos cambios políticos) /6®}3 y ()* político (por las consecuencias de la monarquía absoluta) /7®}4]¹

En agosto de 1788 el banquero Necker, **interesado** a* la política /8@, **aconsejó** al rey /9 **agrupar** ()* los tres estamentos /10@ y **conseguir** nuevas propuestas. /11}5]2 Por eso en mayo de 1789 se **formaron** los Estados Generales, es decir, una asamblea /12 <en la **que**> los aristócratas* y el clero **intentaban** mantener sus privilegios /13@ <**mientras**> el Tercer Estado esponeba* sus problemas. /14@}6]3

<**Cuando**> el Tercer Estado encontró /15 **cerrada** la sala/16 <**donde**> se hacían* las reuniones, /17@ **decidieron** /18 **verse** en otra sala /19 <**donde**> se jugaba con la pelota /20}7 y* **hicieron** el Juramento de la pelota /21@ <con el qué > juraban /22 de* **restar*** juntos y /23@ **combatir*** contra la monarquía. /24@}7]4

El 14 de julio de 1789 un grupo de ciudadanos armados **atacó** a* la Bastilla, /25@ <**que**> era una prisión sin detenidos. /26}8]5

Después se **creó** la Asamblea Legislativa, /27 <la* **que**> dos años después, es decir en septiembre de 1791 **promulgó** una constitución /28@ <**que**> se basaba en la división de los poderes y la **igualdad*** entre los ciudadanos. /29@}9]6

En 1792, con la Batalla de Valmy, se **llegó** a la creación de una nueva forma de gobierno: la República /30}10]7.

La República se **dividió** en la República girondina (1792-93) y la jacobina (1793-95): /31}11 los girondinos **eran** /32 <los **que**> venían de la Gironda, /33}12 y **eran** los más moderados. /34}13]8 <**Cuando**> en 1793 el rey escapó de París, /35 **querría*** marcharse a Varennes, /36@}14 **fue** cogido /37}15 y **traído*** a París/38@}16]9 los girondinos **querrían*** encarcelarlo /39@ <**mientras***> los jacobinos lo querrían* matar. /40@}17]10 Los jacobinos **consiguieron** la muerte del rey /41}18 y **cogieron*** el poder: /42@}19 **hubo** un periodo de Terror/43 <en el **cual**> Robespierre subió al poder. /44}20]11*

Con la muerte de Robespierre, el Directorio cogió el poder. Este fue un periodo de paz.

Pretest grupo 2, n. 14: 329*/446 p.

Las causas de la revolución francesa se **pueden** encontrar en los problemas del Antiguo Regimen, /1 <**que**> **guiado** por los Borbones /2 gastaban* mucho dinero, más de los impuestos cobrados. /3@}1]1

Así para **solucionar** esta crisis /4 el rey **quería** imponer más impuestos a los nobles, /5}2 ellos se **opusieron** a estas medidas /6}3 y **pediron*** /7® <que> se convocaran los Estados Generales /8 para **votar** algunas medidas/9 <que> podían ayudar/10 a **salir** de este momento de crisis. /11}4]2

Los Estados generales **fueron** convocados después de un año /12 <en que> todos los ciudadanos se hubieron* confrontado /13®}5 y **habían** elegido ()* los representantes, /14®}5 habían* tres estados: la nobleza, el clero y el tercer estado /15®} <que> era* formado por los representantes del pueblo y de la burguesia. /16®}6]3 El tercer* estado **obtuvo** de ser* compuesto por un numero de representantes igual a lo* del clero y la nobleza juntos. /17®}7]4

Pero el rey **decidió** /18 <que> las medidas tenían que ser votadas por estamentos y no por persona /19 <así que> la nobleza y el clero estaban favorecidos. /20}8]5

Los estados generales* se **abrieron** en Versailles en 1788 /21®}9 pero los diputados del tercer* estado no **eran*** de acuerdo con la votacion /22® **decidida** por el rey /23}10 y se **constituyeron** en Asamblea Nacional/24}11 y* **hicieron** el juramento de la pelota/25® <en que> decidieron /26 no **abandonar** la asamblea /27 <hasta que> no se había* escrito una constitución democratica para el pueblo. /28®}12]6

Fuera de Versailles las tropas del rey se **mobilitaron*** /29®}13 y se marcharon a París. /30}14]7 Así los ciudadanos **pensaron** a* un golpe /31® para **fermar*** a los estados generales, /32®}15 y contra esto* el 14 de julio de 1789 **asaltaron** a* la Bastilla /33® <que> era un símbolo del despotismo* Borbón. /34®}16]8

Los diputados en Versailles **informados** por los hechos /35 <que> estaban ocurriendo fuera de Versailles, /36 se **reunieron** en una única Asamblea, la Asamblea Nacional Constituyente /37}17 y **proclamaron** la* fin del sistema* Feudal. /38®}18]9

El rey **ententó** de* escapar de Francia /39® para **pedir** ayuda a los Austrias /40 y volver* a tomar el poder, /41®}19 **fue descubierto** /42 y **encarcelado**. /43}20]10 Así **empezó** el periodo de los directorios. /44}21]11*

El primer directorio lo gobernado por los girondinos fue sublevado por los jacobinos que querían justiciar el rey, así tomo el poder Robespierre que con un directorio promulgó una

constitución de tipo muy libertario ¿? y proclamó la República. Pero nunca se aplicó la constitución porque Francia estaba siempre en guerra con alguien.

Robespierre mató a todos sus adversarios políticos pero el pueblo se sublevó y él fue proclamado ilegal, fue matado en la plaza.

Así se facilitó el ingreso de Napoleón en la escena Política Francés.

En mi opinión, la revolución fue muy importante no solo por Francia sino por toda Europa, porque así los pueblos se han sublevado contra un modelo muy errado ¿? de estado.

Pretest grupo 2, n. 15: 312*/354 p.

Las causas de la Revolución francesa se **desarrollaron*** a nivel político, social y económico. /1@}1]¹ El déficit público **era** siempre* más alto /2@ con* <lo cual> se intentó reducirlo /3@ **imponiendo** impuestos también a los nobles y al clero /4 <que> nunca los habían pagado. /5}2]²

De esta manera en 1788 Necker **aconsejó** al rey /6 de* **convocar** ()* los Estados Generales /7 @<donde> los representantes de los nobles, del clero y del Tercer Estado podían defender su* opiniones. /8@}3]³ Así que los nobles y el clero **intentaron** mantener su* privilegios /9@}4 y el Tercer Estado **intentará*** exponer sus problemas. /10@}5]⁴

Durante la convocación de Estos Estados Generales, en mayo ()* 1789, el Tercer Estado **encontró** /11@ **cerrada** la sala de reuniones /12 con <lo cual> se reunió en otra sala /13 **utilizada** por* el Juego de pelota /14@ <donde> hizo el Juramento del Juego de pelota, /15}6 es decir, los representantes **juraron** /16 **quedar*** juntos /17@ <hasta que> no hubiesen escrito* una Constitución. /18@}7]⁵ Se **proclamaron** así Asamblea Nacional Constituyente. /19}8]⁶

Durante la reunión de los Estados Generales en Versalles, en París **empezaba** una revuelta contra el ejército del rey Luis XVI /20}9: los ciudadanos para **defenderse** /21 **cogieron** las armas /22}10 y **tomaron** la Bastilla, una prisión, símbolo de la opresión política, el 14 de julio de 1789. /23}11]⁷

La Asamblea Constituyente **llegó*** a ser Asamblea Legislativa /24@ <la cual> en 1791 promulgó una nueva Constitución /25 **basada** en la división de poderes (legislativo, ejecutivo y judicial) y en la igualdad* entre los ciudadanos. /26@}12]⁸

Después de varias guerras *la** Francia **llegó*** a ser una República/**27**® *gobernada* en un primer momento por los girondinos y en un segundo por los jacobinos/**28** *guíados* por Robespierre. También durante este periodo los diputados **intentaron** escribir* una Constitución /**29**® <que> sin embargo nunca fue promulgada* a causa de las guerras internas entre los partidos. /**30**}₁₃]⁹ Una de las causas de estas guerras **era** el destino del rey: /**31**}₁₄ los girondinos no **querían** ejecutarlo /**32** <mientras> los jacobinos si /**33** <porque> querían eliminar todos los vínculos con el pasado. /**34**}₁₅]¹⁰*

Al final el rey fue ejecutado en enero de 1793. Siguió a esto un periodo donde gobernaron los jacobinos, llamado el Terror.

La Revolución terminó con la convocación de una nueva Asamblea, el Directorio, el cual escribió en 1795 una nueva Constitución.

Pretest grupo 2, n. 16: 186 p.

Los estados* generales, *formados* por los representantes de cada estado /**1**, se **reunieron**/**2**® <porque> los representantes del tercero* estado querían el voto por persona /**3**®}₁ pero el clero y la nobleza/**4** <que> estaban contra de* ellos no **aceptaron** las peticiones. /**5**®}₂]¹ Así, los representantes del Tercer Estado se **reunieron** /**6**}₃ y **juraron** /**7** no *abandonar* el lugar/**8** hasta *haber dado** a la nación una constitución. /**9**®}₄]² Se **constituyeron** en Asamblea Nacional, /**10**}₅ este hecho animó ()* el pueblo/**11**®}₆ y **asaltaron** la Bastilla, simbolo del absolutismo. /**12**}₇]³ La Asamblea Nacional se **constituyó** en Asamblea Nacion* Constituyente /**13**®}₈ y escribieron “La Declaración de los derechos humanos”. /**14**}₉]⁴

Empieza la etapa de la convención /**15** <que> se divide en ()* convención girondina y ()* Jacobina. /**16**®}₁₀]⁵ La primera **era** más moderada, /**17** <porque> los girondinos no querían la muerte del rey, /**18**}₁₁ querían procesarlo. /**19**}₁₂]⁶ La segunda **era** más radical. /**20**}₁₃]⁷

Trás la primera y la segunda convención se **creó** el Directorio/**21**}₁₄ y <cuando> esto* terminó, /**22**® **empezó** el consulado* /**23**® <cuyo> general era Napoleón Bonaparte. /**24**}₁₅]⁸

Pretest grupo 2, n. 17: 297 p.

Francia se **encontraba** en un periodo de crisis economica a mitad del siglo XVIII, debido a guerras /1 <que*> tuvo que combatir./2®}1]¹ En aquella época **había** en Francia tre* estamentos: los nobles, el clero y el tercer* estado /3® formado por el 98% de la población (burgueses, comerciantes y campesinos, /4}2 el peso de este déficit **grababa** sobretodo* sobre ellos. /5®}3]² El gobernador, para **conseguir** aumentar las entradas del Estado /6 **pidio ayuda** a las clases privilegiadas/7 <que> se opusieron /8}4 y **convocaron** los Estados Generales. /9}5]³

Durante su sesión **surgió** un problema: el voto por persona o el voto por estamento; /10}6]⁴ en tal caso <desde que*> el clero y los nobles tenían un mayor número de diputados* /11® se **creía**/12 <que> iban a ganar. /13}7]⁵ Sin embargo, la burguesía **obtuvo** el doble número de diputados*. /14®}8]⁶ Al **abrirse** de* la reunión /15® el rey **obligó** ()* /16® <que> las sesiones tuviesen que ser separadas por estamentos. /17}9]⁷ El tercer Estado se **opuso** /18}10 y se **reunió** en un pabellón /19 <donde> juraron ()* el Juego de pelota, /20®}11 se **reunieron** en Asamblea Nacional/21}12 y **juraron** /22 ()* **desolverse*** /23® antes* **haber dado*** una Constitución a Francia. /24®}13]⁸ El clero y parte de la nobleza, **empezaron** a reunirse a ellos* /25®}14 y **formaron** la Asamblea nacional Constituyente /26 <que> abolió los derechos feudales /27}15 y **proclamó** los derechos del hombre: libertad, igualdad y fraternidad, en la “Declaración de derechos del hombre y del ciudadano”./28}16]⁹ El rey, se **opuso** /29}17 y **declaró** guerra a Francia. /30}18]¹⁰ Los revolucionarios se **reunieron** /31}19 y **tomaron** la Bastilla en 1789, símbolo absolutista. /32}20 Contéporaneamente en la* campañas circustantes* los campesinos **hicieron** revuelta* *contra a** los señores, sus castillos y sus archivos: /33®}21 este periodo **es** conocido como el Gran Miedo. /34}22]¹¹ Después se **crearon** unos partidos: jacobinos y girondinos /35 <que> eran extremistas moderados. /36}23]¹² Robespierre **llevó** el terror en* Francia. /37®}24]¹³

Se **instauró** la República Burguesa, /38}25 Napoleón en* el 18 Bruniario **invadió** el País. /39®}26]¹⁴

Pretest grupo 2, n. 18: 258 p.

La Revolución Francesa **está** datada desde 1789 hasta 1799, momento /1 <en el cual> sube al trono francés Napoleón. /2}1]¹

Empieza por la convocación de los estados* generales, /3® <donde> el Tercer Estado logra tener tantos representantes cuantos los del primero y segundo. /4®}2]² Por su parte, nobleza y clero, **consiguen** el voto por estamento, /5 <así que> puedan* seguir venciendo sobre el tercer estado. /6®}3]³ pues ello* se **declara** asamblea* nacional y jura /7® **dar** una constitución al país. /8}4]⁴ Se **unen** poco después nobleza y clero /9}5 y la asamblea nacional **pasa** a ser asamblea* nacional constituyente. /10®}6]⁵ El pueblo se **levanta** con el asalto a la bastilla*, una prision en parís*. /11}7]⁶ En 1791 se **declara** una primera constitución /12 en <la cual> se aplican principios e ideas ilustradas. /13}8]⁷ La política francesa empieza ()* dividirse por* dos corrientes: la de los girondinos y la de los jacobinos. /14®}9]⁸ Los girondinos **obtienen** el poder político del país. /15}10]⁹ **Eran** ilustrados conservadores /16 <que> defendían nuevas libertades pero incluso la monarquía y la división de los estamentos. /17}11]¹⁰ Los girondinos<que> lograban cambios* más radicales y revolucionarios/18, **empiezan** ()* matar a los adversarios /19®}12 y **consiguen** detener* el poder. /20®}13]¹¹ Eso **da** inicio a la etapa de terror durante /21 <la cual> el gobierno mata/22}14 y **encarcela** a los adversarios políticos. /23}15]¹²

La revolución francesa **influyó** mucho en los reinos de europa*, en particular* en Italia, España e Inglaterra /24 <donde> llegaron los ideales ilustrados./25}16]¹³ **Nacieron** sentimientos nacionalistas y conservadores, /26}17 sin embargo el despotismo ilustrado **fue** adoptado en diversos países. /27}18]¹⁴ Esta Revolución **puso** las bases de los actuales países liberales /28}19 y **cambió** totalmente el curso de la historia europea. /29}20]¹⁵

Pretest grupo 2, n. 19: 317*/346 p.

La Revolución Francesa **empezó** en 1789 /1}1 y **tuvo** diferentes causas de origen social. /2}2]¹ En aquella época, la población de Francia **estaba** sufriendo las consecuencias de la guerra: la crisis económica y, por eso, el hambre. /3}3]² El estado **tenía** que pagar el débito*/4®}4 y **aumentaba** los impuestos, /5 <que> *por la mayoría** afectaba al Tercer Estado /6®}5 y **estaban** recaudados por funcionarios corrotidos* /7® <que> se quedaban con una parte de/8 <cuanto> pedían. /9}6]³ Además parte de los gastos de Francia **eran** las actividades de Versalles, /10 <donde> los aristocráticos y el rey Luis XVI vivían en el lujo: /11}7 esto, <<aunque>> desde el punto de vista económico no tuviese mucha importancia, /12 **constituía** la injusticia más evidente para el pueblo. /13}8]⁴ La Revolución **inició** /14

<cuando> el rey intentó hacer pagar los impuestos también a clero y nobleza, /15 <que> se rechazaron*. /16®}9]⁵

Las consecuencias de este hecho **fueron** enormes: /17}10 la Revolución **tuvo** una grande* influencia en la cultura de toda Europa, /18® <que> empezó a creer en un Estado liberal. /19}11]⁶ El arte y la literatura **reflejaban** la tendencia a la ilustración; /20}12]⁷ los pueblos **querían** gobiernos /21 <que> respetasen sus derechos, /22}13 y muchos gobiernos autoritarios **tuvieron** que enfrentarse con revueltas. /23}14]⁸

La Revolución **empezó** /24 <cuando> los nobles y el clero convocaron ()* los Estados Generales. /25®}15]⁹ **Hubo** un enfrentamiento /26 para **establecer** la manera de votar, /27}16 y <cómo> el rey no tomaba ninguna decisión, /28 el Tercer Estado se **reunió** en Asamblea Nacional /29}17 y en seguida se **reunieron** también Clero y Nobleza. /30}18]¹⁰ **Escribieron** una constitución /31 en <la que> pedían una monarquía constitucional; /32}19]¹¹ al mismo tiempo, a* París **había*** el ejército del rey /33®}20 y el pueblo, **creendo*** /34® <que> quería eliminar la Asamblea /35, **atacó** /36}21 y **tomó** la Bastilla, símbol* del poder real (14 de julio). /37®}22]¹²

El rey **intentó** escapar /38 per* fue arrestado /39®}23 y ejecutado, /40}24 y se **proclamó** la república. /41}25]¹³

Tomo el poder una convención jacobina /42 **guáda** por Robespierre, /43 <que> empezó un periodo de represión de los anti-revolucionarios /44 **llamado** “el terror”, /45 <hasta que> Robespierre no fue ejecutado. /46}26]¹⁴*

Tuvo una otra convención, la Girondina, que acabó con la toma del poder del ejército (que representaba la paz en un período de inestabilidad) y de Napoleón Bonaparte.

Pretest grupo 2, n. 20: 318*/336 p.

A mitad del siglo XVIII **hay** una grave crisis económica en Europa. /1}1]¹ La aristocracia **quedaba*** al* viejo sistema de privilegios y los burgueses al* sistema feudal. /2®}2]² **Habían*** malas cosechas /3® y el Tercer Estado **tenía** que pagar la mayoría de los impuestos. /4}3]³ Los nobles **querrían*** aumentar sus privilegios /5®}4 pero al mismo tiempo el rey Luis XVI **querría*** quitar el poder nobiliario /6® para **imponer** su poder absoluto. /7}5]⁴ Así en 1788 el rey **convoca** una Asamblea General /8 <en que> se reúnen todas las clases sociales: el clero, la nobleza y el Tercer Estado. /9}6]⁵ **Tienen** que discutir sobre /10 como **elegir** ()*

los representantes de cada estamento, /11[®] <si> todos tienen un voto único /12 o tienen un número específico de representantes. /13}7]8

El Tercer Estado **comprende** el 90% de toda la población francesa /14}8 entonces al final **tenían** el mayor número de representantes*. /15[®]}9]7 En los cuadernos de Quejas se **escribían** todas las peticiones /16}10 y después de algunos meses la baja nobleza y el bajo clero se **unen** al Tercer Estado /17}11 y con el Juramento del Juego de Pelota la Asamblea General se **convierte** en Asamblea Nacional, /18 **estableciendo*** una nueva Constitución. /19[®]}12]8

La Constitución **emana** los Derechos del hombre y del Ciudadano y la abolición del feudalismo. /20}13]9 El primer acto <que> subraya el inicio de la Revolución* /21 **es** la toma de la Bastilla (()*)14 ()* julio ()* 1789) en París por* los sans-culottes /22[®] <que> era el símbolo del absolutismo /23}13 y **tenía** un significado* antiseñorial. /24[®]}14]10 Después de este gran ataque **habían*** muchísimas rebeliones* en toda Francia: los revolucionarios* contra los católicos pro-monarca. /25[®]}15]11 En la Asamblea se **formaron** partidos extremistas* /26[®] <que> habían* la mayoría contra los montañeses: los Jacobinos y los Girondinos. /27}16]12 **Tenían** opiniones diferentes /28}17 pero **había** una cosa /29 <que> querían hacer: /30 **matar** al rey. /31}17]13 **Discuten** mucho sobre /32 <lo que> quieren hacer /33}18 y **ganan** los Jacobinos, /34}19 **matarán** al rey a* Varennes. /35[®]}20]14 Robespierre le* representante de los Jacobinos **instaura** una política de Terror /36[®] <en* la que> ejecuta ()* todos sus enemigos /37[®]}24 y **prohíbe** cualquiera* opinion antirrevolucionaria*. /38[®]}22]15*

En 1793 termina su poder con su muerte y se instaura una República Burguesa dividida en dos cámaras.

Pretest grupo 2, n. 21: 324 p.

La revolución* francesa **fue** un hecho muy importante despues de la monarquia absoluta de Luis XVI. /1[®]}1] <Mientras> Luis XVI era monarca /2 se **desarrollaron** varios problemas, /3 **debidos** a la estructura social de aquella epoca. /4}2]1 La sociedad **dividida** en estamentos /5 **comprendía** el clero y la nobleza, los burgueses y al final los campesinos. /6}3]2

Esta sociedad **hizo** /7 <que> los privilegiados (clero y nobleza) tuviesen muchos privilegios /8 y <que> los no privilegiados no tuviesen ningún privilegio, /9}4 fueron estos hechos /10 <que> hicieron* /11[®] **desarrollar*** la revolución. /12[®]}5]3

Todo **empezó** con la convocación de los Estados Generales después ()* una revuelta burguesa /13[®] <que> pedía /14 no **pagar*** muchos impuestos. /15[®]}6]4 Después ()* la convocación de los Estados Generales se **tuvieron** problemas para la organización /16[®]}7, de hecho, no se **sabía** /17 <como> votar las leyes si por personas o por estamento. /18}8]5 <Dado que> nadie quería decidirlo /19 los burgueses se **cerraron*** en Versalles /20 <donde> se* tuvo la reunión /21}9 y quisieron* hacer algo como una asamblea a parte /22[®] <en la que> iban tomando decisiones /23}10 y se **hizo** el juramento* del Juego de pelota /24[®] <en el que> se afirmaba /25 <que> nadie iba ()* dejar aquel lugar /26[®] sin **haber dado*** una nueva constitución a Francia. /27}11]6

Fuera de Versalles **empezaron** muchas revueltas /28}12 y el signo ()* <que> la revolución había empezado /29[®] **fue** la cogida* de la Bastilla. /30[®]}13]7 Se **formó** la asamblea nacional constituyente /31 <que> de* aquel momento iba a trabajar por* una nueva constitución. /32[®]}14]8 El rey en* el mismo tiempo **intentó** escapar en* Versalles /33[®]}15 pero **fue** parado /34}16 y llevado a Versalles, /35}17 la población **sorprendida** ()* el gesto* del rey, /36[®] se **dividió** en dos partes, /37 <la que> iba a favor de la muerte del rey y la otra /38 <que> lo protegía. /39}18]9

Al final de la revolución se **tuvieron** bien* tres constituciones de naturaleza* diferente /40[®] <que> iban contra un nuevo estado monárquico. /41}19]10 Yo **creo** /42 <que> en este caso esta revolución fue muy significativa para la población /43 <que> después ()* una sumisión por* parte del monarca quería expresar su libertad /44[®] **criando*** una nueva legislación /45[®] <que> los dejase libres. /46}20]11

Pretest grupo 2, n. 22: 323 p.

La revolución francesa **fue** causada por el déficit económico /1 **provocado** por Versalles pero también por el pueblo /2 <que> no quería pagar los* impuestos demasiado altos. /3[®]}1]1 Los Estados Generales, /4 **formados** por los representantes de cada estado, se **reunieron** /5 <porque> los representantes del Tercer Estado querían el voto por persona, /6}2 pero el clero y la aristocracia /7 <que> estaban contra no **aprobaron** las peticiones. /8}3]2 Así, los

representantes del Tercer Estado se **reunieron** en el pabellon del Jeu de Pomme /9}4 y **juraron** /10 no **abandonar** el lugar /11 hasta **haber dotado*** a la Nación de una constitución /12 <que> garantizase sus derechos, /13}5 después se **contituyeron** en un Asamblea Nacional /14 <que> animó ()* el pueblo /15® <hasta el punto que*> asaltaron la prisión de la Bastilla, símbolo del absolutismo. /16®}6]3

La Asamblea Nacional se **convirtió** en una Asamblea Nacional Constituyente /17}7 y en 1791 **escribieron** la “Declaracion de los derechos humanos” /18 <que> protegía a los ciudadanos /19}8 y **garantizaba** los derechos de cada hombre francés. /20}9]4 Como protesta a esta Declaración <que> aseguraba solo los derechos del hombre y no de la mujer, /21 Olimpe de Gouge, con otros clubes femeninos, **promulgó** la declaración de los derechos de la mujer, /22 <que> esta vez garantizaba solamente a* los derechos de las mujeres francesas. /23®}10]5

Tras la huida del Rey a Varennes, los sans-culottes ¿? junto a los girondinos y los jacobinos. /24®}11]6 **Empieza** así la etapa de la Convención /25 <que> se puede dividir en la convención girondina y la convención jacobina. /26}12]7 La primera convención **era** más moderada, /27 <ya que> los girondinos no querían la muerte del rey /28}13 sino que **querían** unicamente procesarlo /29 para después **encarcelarlo**. /30}14]8

La segunda convención en vez* (la convención jacobina) **fue** más radical, /31® <ya que> escribieron una cuarta constitución. /32}15]9

Tras la convención jacobina, **empezó** el Directorio /33}16 y <cuando> este último terminó /34 **empezó** el Consulado/35 <cuyo> general era Napoleón Bonaparte. /36}17]10

Gracias a la Revolución Francesa, muchas ideas ilustradas **han podido** desarrollarse /37}18 y por esto creo /38 <que> fue tan importante no solo a nivel histórico pero* también a nivel cultural. /39®}19]11

5.3. Pretest grupo 3

Pretest grupo 3, n. 23: 319*/543 p.

La Edad Media **es** un periodo/**1** <que> empieza en 476 con la caída del impero romano del* Occidente /**2**@₁ y **termina** en 1492 con el descubrimiento de la* America. /**3**@₂]¹

Al* momento de **analizar** la vida de la mujer durante este periodo, /**4**@ **encontramos** un problema: su ausencia en las fuentes* escritas. /**5**@₃]² **Tenemos** algo escrito solo en los escritos masculinos. /**6**@₄]³ Por eso, **tenemos** que ser cuidadosos /**7** a la hora de **tener*** o no* por válida la imagen/**8**@ <que> los clérigos, los únicos /**9** <que> sabían escribir, dan de la mujer. /**10**@₅]⁴

La iglesia **dividía** la mujer en dos figuras. /**11**@₆]⁵ La primera **era** la de Eva, /**12** **nasida*** de la costilla de Adan y* /**13**@ <que> propicio la expulcion* de ambos del Paraiso. /**14**@₇]⁶ La otra **era** la de María /**15** <que> rapresentaba*, ademas de la virginidad, la abnegacion como esposa. /**16**@₈]⁷

De hecho el valor más importante por* la mujer **era** la castidad. /**17**@₉]⁸

El acto sexual se **consideraba** como deber cognyugal y /**18**@₁₀ **tenía** solo un fin reproductivo. /**19**@₁₁]⁹

Por lo que atañe ()* el fisico, como en la literatura, el model* perfecto **era** lo* de las esculturas romanas. /**20**@₁₂]¹⁰ De* un punto de vista social se **hacía** una triple diferenciación*: la mujer noble, la campesina y la monja. /**21**@₁₃]¹¹

La mujer noble no **hacía** trabajo alguno, /**22**@₁₄ **dirigía** los servidores /**23**@₁₅ y **tenía** que obedir* a su padre, a su marido o a su hermano. /**24**@₁₆]¹² Además no **tenía** el derecho a /**25** **decidir** su futuro. /**26**@₁₇]¹³ La campesina **tenía** la vida mas dificil de todas. /**27**@₁₈]¹⁴ Ella **era** encargada de la casa, de las ropas*, de la limpieza y de la educacion de los hijos etc. /**28**@₁₉]¹⁵ *Afuera* de el* se **ocupaba** del ganado y del huerto. /**29**@₂₀]¹⁶ <<Si>> vivia en la ciudad/**30** **tenía** que ocuparse del negocio familiar y de las atividades /**31** de* el marido tenia en cabo*. /**32**@₂₁]¹⁷

Las monjas **eran** mujeres /**33** <que> querian escapar o /**34** <que> habían cometido algunos pecados /**35** y <<por eso>>, querian redimerse* o /**36**@₂₂ a menudo, mujeres /**37** <que> no tenían una buena dote para el matrimonio. /**38**@₂₃]¹⁸*

Ellas eran las mas afortunadas, podian llegar a conocer el latin y el griego por lo tanto a escribir y leer.

Durante el Renacimiento, el periodo siguiente al edad media, que se desarrolla entre el siglo XV y XVI vemos la importancia del arte. Muchos artistas plasmaron virgenes y buscaron en ellas equilibrio y perfeccion.

Aquí también el modelo al cual se inspiraban era lo griego romano.

La belleza era dada da algunos elementos como los cabellos largos, rizados y rubios, la piel y los ojos claros etc...

Por la iglesia la mujer no existia nada mas que para hacer feliz su marido.

Hoy en dia podemos decir que la situacion de la mujer ha amejorado en muchisimos payses. Por ejemplo en Europa, la mujer es libre. Ahora tiene el derecho de votar, un derecho por el cual han combatido mucho.

La iglesia, diferentemiente del pasado, no da una imagen de la mujer inferior y pecadora.

La mujer tiene el derecho de decidir su futuro, de hacer el trabajo que quiere, de casarse con quien quiere.

Desafortunadamente esto no ocurre en tódos los payses. Por ejemplo en los payses arabés la situacion de la mujer es completamente diferente.

Espero que como la situacion de la mujer ha cambiado del pasado a hoy, pueda cambiar todavia y amejorar y ser igual en todo el mundo.

Pretest grupo 3, n. 24: 302*/498 p.

Desde siempre la mujer no **tiene** la misma consideración del* hombre, sobretodo* en la Edad Media y en el Renacimiento. /1@}1]¹

La mujer en esta epoca **tenía** un rol pasivo en la sociedad. /2}2]² De hecho, su deber **era** /3 lo de* **procrear** /4@ y de* **ocuparse** del trabajo domestico y de las tareas de casa. /5@}3]³ En la familia **era** encargada de cuidar a los hijos /6 y **mantener** el equilibrio emocional y afectivo. /7}4]⁴

De* otro lado el hombre **tenía** un rol fundamental en la sociedad. /8@}5]5 El hombre **era** un trabajador o un guerrero, /9 <<por lo tanto>> se ocupaba de las necesidades economicas de su familia. /10}6]6 Es la cabeza de la familia, /11}7 **tiene** discreto nivel de cultura /12}8 y se **ocupa** también de cargos politicos. /13}9]7

En la Edad () * **podemos** encontrar tres tipos de mujer. /14@}10]8 Hay* la mujer noble, /15@<que> se ocupaba de las faenas, /16}11 pero en ausencia de su esposo su condición **cambiaba** radicalmente, /17 **tomando*** decisiones en lugar de su esposo. /18@}12]9

Tenemos también () * la mujer campesina /19@ <que> vivia en el campo. /20}13]10 Su rol fundamental **era** /21}14]11 lo de* **preocuparse** de los hijos, de su educación, de las ropas* y de la limpieza. /22@}15]12 Además la mujer campesina **solía** trabajar los cultivos junto a su marido. /23}16]13

Por último, se **puede** hablar de la mujer monja. /24}17]14 Se **trataba** de mujeres /25 <que> no teneban* una dote /26@ para **arreglar** un buen matrimonio. /27}18]15 **Elegían** de* dedicarse a la vida en la Iglesia también /28@ para **redimirse** de un pecado o /29 para **escapar** de su familia. /30}19]16

En la epoca del Renacimiento **encontramos** muchos cambios* sobretodo* por lo que atañe () * la visión de la sociedad. /31@}20]17 Esta **es** la epoca de la descubierta* de los nuevos continentes. /32@}21]18

Es un periodo /33 **caracterizado** también por el impulso de las artes y la imitación del pasado y del periodo clasico. /34}22]19 La revolución renacimiento* **ha mutado*** también la consideración de la mujer. /35@}23]20*

En esta epoca, la mujer era vista como el ideal de la belleza, de la juventud y de la hermosura. Sin embargo la mujer no tenia derechos, estaban considerada como seres no pensante y por eso tenian un tutor que mandaba en su lugar. No estaban capaz de tomar decisiones y su rol era solamente lo de cuidar a los hijos.

Las causas de la explotación de la mujer vienen de la visión muy stricta de la Iglesia. La mujer estaba considerada como un ser inferior, creada con la costilla de Adan y por lo tanto que deriva del hombre. La iglesia tenia una imagen de la mujer como la de Eva, descrita como pecadora, trabajadora y débil.

Además no tenemos otros documentos escritos que la Biblia que testimonian la condición de la mujer en esta época. Por lo tanto, tenemos una visión muy religiosa y poco tolerante de la sociedad.

Hoy en día, no hay esta desigualdad o a lo mejor estamos entendiendo de eliminarla. En la Edad Media las mujeres no podían ser consideradas como personas libres y independientes, por lo tanto los derechos no tenían ninguna importancia por lo que atañe a la mujer.

Pretest grupo 3, n. 25: 306*/373 p.

Desde siempre las mujeres **tuvieron** que luchar /1 para **conquistar** la misma consideración y ()* mismos derechos **de*** los hombres /2@ y **liberarse** de la imagen negativa /3 <que> **las*** atribuyeron?? /4@}1]1

De hecho su rol en la sociedad casi siempre **fue** pasivo /5 y **considerado** de menor importancia. /6}2]2

Durante el Edad Media, <<aunque>> las mujeres nobles podían gozar de un poco más de privilegios, /7 todas **vivían** en una condición de fuerte inferioridad. /8}3]3

Casi siempre su vida se **desarrollaba** en el hogar, /9 <donde> se ocupaban* de las faenas domésticas, por lo tanto* de la limpieza de las ropas, de la cocina y de la educación de los hijos; /10@}4]4 afuera del hogar, la campesina* se **ocupaba*** también del huerto y del ganado /11@}5 o <<si>> vivía en la ciudad, /12 **trabajaba** /13 }6 y **ayudaba** ()* el marido en su negocio o en sus actividades, /14@}7 y <<aunque>> hacían el mismo trabajo /15 siempre el salario de la mujer **era** menor. /16}8]5

De* un punto de vista social también no* **tuvo*** ningún poder decisional: /17@}9 nunca **participaba** a* la vida política /18@}10 y **era** usada como moneda de intercambio en matrimonios privilegiados , /19 <que> servían a los hombres/20 para **aumentar** sus posesiones*. /21}11]6

Además siempre **dependían** de un hombre, (su padre, hermano, marido, hijo) /22 <que>, como un tutor tomaba decisiones por ella (en su lugar). /23}12]7

Entre las causas <que> podrían explicar las condiciones de las mujeres en este periodo/24 **hubo*** sin duda el rol de la religión. /25@}13]8 A lo largo de la Edad Media, de hecho, la iglesia **va tomando** poco a poco *siempre** más poder /26@}14 y este* **va** a influir en la

sociedad. /27@}15]9 Se **va** a afirmar* uno* esquema social muy rigido/28@}16 y la iglesia **impone** su visión de la mujer /29 creando* dos modelos distintos y contradictorios. /30}17]10

De* un lado Eva ()* **crecida** en* la costilla de Adán /31@ (entonces ()* **creada** del hombre y por* el hombre), /32@ <que*> propició la expulsión de ambos del paraíso. /33@}18]11*

Por lo tanto la imagen de una mujer mala y pecadora.

De otro, la virgen, imagen de virginad y de abnegación como madre y como esposa. Esta doble imagen contradictoria quiso subrayar la imagen de lo real (Eva) en frente de l'ideal (virgen).

La iglesia, por lo tanto fue una de las maximos difusores de una idea de la mujer como ser inferior y con menor capacidad.

Pretest grupo 3, n. 26: 303 p.

La mujer en la Edad Media **tenía** un rol pasivo/1}1 y **era** considerada un individuo inferior del* hombre, /2@ <que> tenía un rol activo: /3}2 **participaba*** a* todas las actividades por* el desarrollo de la sociedad. /4@}3]1 **Eran** guerreros, trabajadores, /5}4 y **tenían** cargos públicos y familiares. /6}5]2

Existían tres tipos de mujer: la noble, la monja y la campesina. /7}6]3 La noble **era** /8 <la que> pasaban* su tiempo a* leer y a* tocar algunos instrumentos /9@}7 pero su condición **cambiaba** en ausencia de su marido. /10}8]4 No **podían** elegir a su marido. /11}9]5

La campesina se **ocupaba** de la educación de su hijos, de las faenas domesticas/12}10 y a veces **ayudaba** ()* su marido, /13@ <qui*> podía ejercer su derecho en el campo. /14@}11]6 En cambio las mujeres <que> se hacían monjas **eran** de varias condiciones sociales/15}12 : a menudo **eran** /16 <quien*> no tenían dote para un buen matrimonio arreglado, /17@}13 otras se **hacían** monjas /18 para **escapar** de un matrimonio pactado /19 o para **dedimirse** de un pecado. /20}14]7

En cualquier caso la mujer en general **era** considerada como no *pensante** y sin derecho, /21@}15 en efecto al su* no importancia se **mandaba** en su lugar un tutor. /22@}16]8 Su función principal **era** aquel* de procrear. /23@}17]9

Al contrario de lo <que> afirmaba* Santo Tomás sobre la condición inferior de la mujer/24, en el Renacimiento la visión de la mujer **cambió/25** }18 y **fue** considerada símbolo* de belleza, /26@ }19 y su función **era** aquel* de servir a su marido, /27@ **satisfacerlo**. /28}20]10

Con el tiempo la mujer **empezó** a rebelarse por sus derechos hasta* el* 1970 /29@ <cuando> conquistaron* algunos derechos. /30@}21]11 Hoy, en efecto, la mujer, exepcto* en algunos lugares <donde> la religión impide a la mujer* el mismo derecho del* hombre, /31@ **tiene** más derechos y libertad para* los propios* deseos, decisiones y sobre todo la igualdad* con el hombre. /32@}22]12 Y también hoy se **continúa** a* luchar para* los lugares /33@ <donde> el derecho no es igualdad*. /34@ }23]13

Pretest grupo 3, n. 27: 313*/415 p.

El rol de la mujer **ha** simpre* sido diferente respecto a lo* del hombre. /1@}1]1 **Empezamos** a analizar su situación a partir de la Edad Media/2}2]2

En esta epoca la mujer no **tenía** ningun cargo social y político, /3}3 en efecto se **ocupaba** solamente del bien estar* afectivo de la familia, /4@ <mientras que> el hombre tenía que garantizar* una buena posición economica. /5@}4]3

Las ocupaciones de la mujer **podían** variar /6 <porque> habían* diferentes clases sociales: /7@}5 las nobles no **trabajaban** /8}6 y se **dedicaban** no sólo a los niños, sino también a la música y ()* otras formas artisticas. /9@}7]4 En cambio las campesinas se **ocupaban** de las tareas en el campo y *amenudo* del señor. /10}8]5 **Podía** ejercer* su derecho sobre de* ella la primera noche de la boda. /11@}9]6

Este tipo de visión de la mujer, simpre* **considerada** un ser inferior/12 **era fomentada*** para* los escritos religiosos. /13@}10]7

Por ejemplo, San* Tomás **identifica** esta figura en alguien /14@ <que> necesita un tutor /15 <que> eliga* en su lugar/16 <porque> ella no tiene una inteligencia adecuada*. /17@}11]8 Además, en la* Genesis, Eva **es** creada de la costilla de Adán /18@ y, <<por eso>>, es ya* considerada un ser/19@ <que> tiene menos derechos que el hombre. /20}12]9

La istitución <que> más se ocupó/21 de **crear** unos modelos de referencia por* la mujer/22@ **era** la Iglesia, /23 <<por lo tanto>>, había dos figuras principales: Eva, /24

<que> representaba el pecado y la tentación, y María, /25 <que> representaba la virginidad y la abnegación como madre y esposa. /26}13]10 A partir del segundo modelo, sabemos /27 <que> el acto sexual no preveía el placer /28}14 y servía sólo al* fin de procrear. /29@}15]11 Hoy en día, la situación no es la misma /30 <porque> la mujer ha ganado* muchos derechos, sobre todo en lo que atañe ()* las decisiones políticas y personales. /31@}16]12 En los países occidentales la mujer es casi igual al hombre /32}17 y se le permite de* /33@ elegir y /34 cambiar su* compañero de vida segun su voluntad. /35@}18]13*

Por último, otro aspecto importante es la evolución del concepto de belleza del Renacimiento a hoy: mientras antes la mujer tenía que ser rubia y blanca porque era vista como un angel y un ser casi sagrado hoy en día las apariencias se basan sobre la forma física perfecta que es continuamente propuesta en la télé. La mujer tiene que ser alta y delgada y tal vez se propone un concepto de vulgaridad. En este sentido, es posible decir que el rol de la mujer ha subido una evolución hasta nuestros días, pero es considerada todavía inferior al hombre en otros contextos.

Pretest grupo 3, n. 28: 308*/ 652 p.

Ya sabemos /1 <que> cronologicamente la mujer no tuvo todos los derechos y la libertad /2 <que> tiene ahora. /3}1]1

Efectivamente, <<si>> miramos a* la peninsula ibérica, /4@ ya a* la epoca de la Edad Media habían* muchas diferenciaciones* entre el hombre y la mujer, desde el punto de vista de los roles, de sus funciones, y de la producción. /5@}2]2

Hasta el descubrimiento del* America hecho por C.C, periodo /6@ en <el que> termina la Edad Media /7 la mujer ha sido siempre /8}3 digamos “sometida” por el hombre. /9}4]3 Analizando las pocas fuentes /10 <que> nos quedan sobre la mujer, /11 escritos* por los clerigos, /12@ podemos ver /13 <que> la imagen /14 <que> la Iglesia tenia de la mujer era muy negativa. /15}5]4

Por ejemplo, ya simplemente con <el hecho que*> la mujer nació de una costilla de Adán, /16@ representaba la superioridad /17 <que> tenía el hombre sobre ella, /18}6]5 además por lo que atañe ()* las relaciones intimas entre ambos los* sexos, la mujer no podía ni siquiera pensar al* gozo. /19@}7]6

Hablando, en cambio, de los roles /20 <que> ella tenía en la sociedad, /21 podemos ver /22 <que> aparece por otra vez* su “pasividad”. /23@}8]7

<Mientras que> el hombre se dedicaba a su trabajo y al bienestar económico de la familia/24 todas las mujeres (no poniendo* en consideración sus clases) /25@ tenían que ocuparse de la casa, de la limpieza, del cuidado de sus hijos. /26}9]8

Ellas, eran* dividas*, /27@ <como> sabemos, en clases /28}10 había* la “Noble” /29@ <que> haciendo* parte de la nobleza, /30@ a veces podía gozar de unos privilegios /31}11 pero sin dudas era siempre “Inferior al hombre”. /32}12]9

Por ejemplo ella no trabajaba/33}13 se ocupaba de la casa, /34}14 pero en ausencia del marido era ella /35 ()* <que> también tenía que pensar al* bien económico de la familia. /36@}15]10 Además estaba la campesina, sin dudas más pobre de* la precedente, /37@}16 tenía ()* dedicarse a la vez a sus hijos y a la vez* a la casa, al cultivo y al campo. /38@}17]11*

Cuando ella vivía en la ciudad, si su marido tenía una tienda (botega o negocio) tenía que ayudarlo y no obstante hacían el mismo trabajo la mujer ganaba mucho menos que el hombre.

A partir del 1492, como sabemos, terminó la Edad Media y más allá con el tiempo empezó la época del Renacimiento.

En esta época la mujer, se la consideraba más como un objeto, porque bueno, además de ocuparse como siempre de sus hijos y de su techo, tenía que hacer todo lo que su marido quería que haga, pensar, entonces a la felicidad del marido y a alegrarlo.

Varias religiones como la musulmana decían que si un hombre tuviera que elegir si tener a su lado un hombre o una mujer, el elegiría siempre un varón, porque entre ellos se podrían cuidar tranquilamente sin necesitar a una imagen femenina.

En esta época la mujer era considerada como tentadora porque era sinónimo de belleza: existía un tipo ideal. La belleza absoluta se encontraba en las que tenían el pelo rubio y largo que representaba el sol, los dientes blancos como diamantes, el cuello largo y la piel tenía que ser bastante blanca.

Como he dicho antes, su rol principal en la sociedad era reproductivo, porque además de hacer hijos no podía hacer nada. Todas las mujeres tenían un tutor, un hermano, un marido,

un hijo que tenía que tomar decisiones a su lugar, de hecho, de la nobleza la monja ninguna mujer podía elegir con quien casarse.

Terminando, hubo una época, muy cerquita a la en la que vivimos nosotros, (la Franquista) en la que la mujer continuaba a no tener los mismos derechos del hombre en la sociedad. Es decir que su única importante función es la de reproducir y alegrar el marido sin pensar a ella y a su felicidad.

Afortunadamente esto cambió y ahora en casi todos los países las mujeres han obtenido la igualdad de derechos. Todavía, tenemos que decir que continúan a existir países en los que no está alcanzado, por motivos de ignorancia o de culturas diferentes.

Pretest grupo 3, n. 29: 336*/624 p.

La imagen de la mujer a lo largo de la historia se **ha transformado** mucho, /1}1 **ha dado** lugar a una revolución /2 <que> ha cambiado las costumbres de nuestra sociedad. /3}2]1

Hoy la situación **es** bastante aceptable*, /4@}3 pero antes no **era** así. /5}4]2 En la Edad Media, por ejemplo, **era** muy diferente, /6}5 las solas fontes* escritas/7@<que> nos permanen* **son** las de los clérigos./8@ Los únicos <que> sabían escribir. /9@}6]3 En este momento la hispania romana* **era** caracterizada por una encrucijada de pueblos (musulmanes, judíos, cristianos), /10@}7 pero los valores y el rol de la mujer **era*** seguramente símil*. /11@}8]4 Ella **era** identificada con una acepción* muy negativa, /12@}9 **era** débil, pecadora, mala y* incapaz de /13@ **desarrollar** actividades /14@ <que> no comprendían* el trabajo doméstico. /15@}10]5 De hecho, ella no **tenía** más de* pocos derechos /16@}11 y su rol se **limitaba** a la función de ama de casa. /17}12]6 Se **ocupaba** de los hijos, de la cocina, de la limpieza... /18}13]7

Y **era** su marido /19 a* **recubrir*** funciones públicas y económicas. /20@}14]8

Podemos hacer una triple diferenciación* por lo que **concerne*** ()* el aspecto social: /21@}15 **había*** la noble, la mujer con más derechos y de más importancia de* este punto de vista; /22@}16]9 la monja, /23@<que> dedicaba su vida a Dios /24 y **quería** redimirse /25 o **haber*** un matrimonio pactado/26@, y por último, ()* la campesina. /27@}17]10 Ella **tenía** que soportar las condiciones más duras/28 <porque> a veces había que trabajar en los campos y /29 **ganarse** de vivir. /30}18]11

Esta diferencia estamental **podemos** hacerla también en el momento renacimiento*. /31@}19]12 <<Si>> durante la Edad Media ella era casi indispensable, /32 en el Renacimiento, **aquista*** un poco de importancia pero sin algún* progreso notable. /33@}20]13

La mujer **era** considerada sobre todo un objeto de placer, /34}21 los derechos **eran** aún escasos* /35@}22 y ella **era** sumitada* al hombre. /36@}23]14

Sus posibilidades **eran** muy limitadas*, /37@}24 **tenía** que servir siempre ()* su marido /38@ en <lo **que**> le preguntaba* /39@, **ocuparse** de la casa y de los hijos /40 y no **olvidar*** acicalarse por* su hombre, /41@}25 de hecho, **son** instituidos canones de belleza par* consecuencia al nuevo bullicio* /42@ **aportado** para* la difusión de la cultura y ()* literatura. /43@}26]15*

Las mujeres tenían que ser elegantes, tener el pelo rubio, largo y ondulado, la piel blanca, la boca roja, el cuello fino y lungo.

Entre sus deberes, la mujer noble se distingue por que era también un aporte económico por su familia, pero no podía prender decisiones (vista como incapaz) y por esta razón era acompañada de un tutor, en particular, en ausencia de su marido.

No obstante eso, algunas nobles comienzan leer y escribir y esta es un etapa importante. En la época franquista también hay una situación parecida, la mujer había un rol totalmente pasivo y destinado a las ocupaciones domésticas y de manutención, pero no era vista como un mal o una desgracia, era parte integrante de la vida familiar. Sus ocupaciones quedaban ser mucho liadas a la vida del hombre de la casa, de hecho hay una máxima identificación de ella como objeto de placer y servitud. Era su prioridad aicurarse el bienestar de su marido, si el cada día se ocupaba del bienestar económico de la familia.

Uno de los valores fundamentales que no podían no respetar era lo de la pureza y castidad, la Iglesia era muy dura en este aspecto y la castidad es un valor común en la Edad Media, en el Renacimiento y en el período franquista.

Hoy la situación es muy diferente en muchos casos. La mujer en ámbito social es, en teoría, igual al hombre, en los demás de los países. La castidad y ser sumitada no son más características determinantes. Ella es reconocida con todos los derechos de los hombres y ha

llegado a conquistar su propia independencia económica. Todo considerado, hay aún muchas injusticias y diferencias que, para mi no son justificadas en ningún modo.

Pretest grupo 3, n. 30: 315*/356 p.

La condición de la mujer **mudó*** mucho con el pasar de los varios* siglos y épocas. /1@}1]¹ En la Edad Media, la posición de la mujer **estaba** condicionada según el lugar /2 <que> ocupaba en la sociedad estamentaria*; /3@}2 de hecho se **distinguían** la noble, la campesina y la monja. /4}3]² La noble **era** la única <que> gozaba de unos cuantos privilegios /5}4 pero en* el mismo tiempo **era** utilizada como moneda de cambio en las uniones matrimoniales /6@ <que> servían /7 para **sellar** () * estratégicos o políticos, /8@}5 entonces no **podía** decidir /9 con <quien> se casaba. /10}6]³ Como la campesina, se **encargaba** del cuidado y la educación de los hijos. /11}7]⁴

A la vez*, la monja **vivía** en el convento (ya sea /12@ <porque> creía haber cometido un pecado o /13 <porque> no tenía dote por* un buen matrimonio arreglado) /14@ en <el qual*> gozaba de una cierta libertad, /15@ <dado que>, **podiendo*** leer y escribir /16@, tenían acceso a unos cuantos libros /17 **prohibidos** para la comunidad. /18@}8]⁵

Durante el Renacimiento, la condición social de la mujer, sino* la figura femenina en general **cambia** drásticamente de manera positiva. /19@}9]⁶ No obstante **era** todavía estimada inferior del* hombre, de* nivel cultural /20@}10 de hecho muchas más mujeres **habían*** la posibilidad de /21@ **ser** instruidas (claramente solamente las nobles, /22}11 entonces las condiciones de las campesinas **permanecieron*** *aquellas** de la Edad Media más o menos). /23}12]⁷

También **mudó*** la concepción del amor, /24@}13 y con eso se **creyo*** una imagen idílica de la mujer, /25@ **representada** por ejemplo por Garcilaso de la Vega en su soneto XXIII. /26}14]⁸

En los siglos siguientes la mujer **empeza*** a ser más consciente* de sí, /27@ <ya que> los intelectuales de la ilustración permitieron el ampliarse de la cultura en las varias* clases sociales y, consiguientemente, () * los varios* sexos. /28@}15]⁹ Sin embargo en la mitad del '900* la mujer, en la España de la dictadura Franquista como en otros países* se **encargaba** siempre de todas las tareas domésticas /29@}16 y **ocupaba** un rol pasivo en la sociedad. /30}17]¹⁰*

Todavía en mi generación hay muchos payses y muchas cultoras donde las mujeres viven en condiciones inferiores en relación a los hombres.

Estudios recientes demuestran que puede ser en 500 años las mujeres serán estimadas como el hombre a nivel mundial.

5.4. Pretest grupo 4

Pretest grupo 4, n. 31: 237 p.

Durante los siglos la condición de la mujer **ha cambiado** casi totalmente. /1}1¹ Hoy *come** en todos los países las mujeres **están*** tratadas con más respeto /2[®]}2 y **trabajan**, /3}3² algunas **hacen** trabajos de hombres, /4}4 y **hacen** muchas actividades <que> antes, por ejemplo en el Medioevo no podían hacer, /5 como **explicar** las *propias** ideas y opiniones, /6[®] **votar** ()* los candidatos* políticos <que> le gusten más, /7[®]}5 pero desafortunadamente los países occidentales no **tienen** todavía esta nueva mentalidad revolucionaria y moderna, y /8 <<por eso>>, en estos países las mujeres **están*** tratadas como animales, /9[®]}6³ ellas **son** maltratadas de* su novio, /10[®] <que> a diferencia de la mujer tiene todo* los derechos /11[®]}7⁴ la mujer, en vez*, en la mayoría de los países occidentales no **tiene** casi ningún derecho /12[®]}8 y **tiene** solamente que ocuparse de la familia y de sus niños, /13}9 no **puede** explicar sus ideas y opiniones, /14}10 y no se **puede** vestir /15 <como> se viste una mujer de los países Europeos*, /16[®]}11 ⁵ Ella, de echo*, para* su religion **es** obligada /17[®] a **llevar** un velo de la cabeza a sus* pies. /18[®]}12⁶ La mujer **ha hecho** un largo* camino /19[®] para **obtener** los resultados* /20[®] <que> con esfuerzos* ha obtenido, /21[®]}13 pero, al final, gracias*, también a algunos *movimientos** y organizaciones a fuera de* las mujeres ellas **han revolucionado** completamente la* mentalidad en la mayoría de los países del mundo, una mentalidad, /22[®] <que>, tendrá que relacionar* las costumbres y* ideas también de los países occidentales, /23[®] <donde> la mujer no es muy considerada. /24}14⁷

Pretest grupo 4, n. 32: 216 p.

Durante los últimos años, el periodo /1 <que> va desde los años sesenta* hasta hoy, la condición de la mujer **ha mejorado** mucho. /2[®]}1¹ De hecho en el pasado los derechos de las mujeres no **estaban** en paridad* con ellos* de los hombres. /3[®]}2² <Dado que> hombres y mujeres hacen* parte de la misma categoría, /4[®] ellos **son** humanos, /5}3³ las mujeres **empezaron** desde 1960 una lucha /6 para **conquistar** la igualdad* de los derechos. /7[®]}4⁴ Esta lucha **es** un movimiento social y cultural /8 <que> se llama “feminismo”. /9}5⁵ Hoy en día esto* movimiento **ha traído*** ()* nuestra sociedad a un nivel más alto /10[®]}6 y **ha permitido*** a la mujer de*/11[®] **realizar** sus aspiraciones y sus sueños. /12[®]}7⁶

Ahora las mujeres **pueden** entrar en la política de la sociedad /13 y **ocuparse** también de los trabajos /14 <que> en () * pasado eran solo por* los hombres. /15®}8]7

Además con respecto al hombre, la situación de las mujeres **ha cambiado**. /16}9]8 Por ejemplo, en la época del Franquismo la mujer se **encontraba** en matrimonios /17 <que> podían también definirse laberintos /18 <el* que> una mujer tiene que complacer () * su dueño /19® y no **ser** libre. /20}10]9

Sin embargo gracias a su voluntad y su fuerza, la mujer **ha logrado** a* cambiar su papel en la sociedad /21® y <<por eso>>, todavía hoy, todas las mujeres tendrían que estar orgullosas /22 y **continuar** siempre a* luchar para* nuestros derechos. /23®}11]10

Pretest grupo 4, n. 33: 302 p.

En toda la historia de la humanidad, las mujeres siempre **han representado** una figura social inferior de* los hombres; /1®}1]1 por lo tanto en la antigüedad*, las mujeres no **tenían** derechos a nada /2®}2 y luego se* **explotaban** por* los hombres: /3®}3 todo <lo que> tenían que hacer /4 **era** /5 **cuidar** a la familia, /6 **guardar*** la casa, /7® **satisfar*** () * sus hombres, /8® **cocinar**, /9 **obedecer** a los hombres, exc*... /10®}4]2

Bueno, **podemos** decir simplemente /11 <que> la imagen de la mujer, por un tiempo muy largo, ha sido /12 la de **ser** como una servidora /13 <que> no podía decidir nada ni por ella misma ni por otros. /14}5]3

Hablando de los derechos /15, la mujer no lo* **tenía** ninguno: /16®}6 ella no **tenía** derecho a votar, /17 a **estudiar**, /18 a **conducir**, /19 a **querer** /20 y () * **decidir** la maternidad*, /21® a **pedir** el divorcio exc*.... /22®}7]4 Bueno, la situación social **era** terrible, una situación /23 en <la que> solamente los hombres podían se* considerados en la vida social. /24®}8]5

Hasta pronto*, esta situación **cambió**, con el feminismo* a partir del año 68, /25®}9 se **trataba** de un movimiento social /26 <que> se focalizaba sobre* la independencia de la mujer y sobre todo sobre* los derechos /27® <que> le tenían que pertenecer*. /28®}10]6

Por lo tanto, el feminismo que* caracterizado por continuas luchas /29® para **obtener** derechos como: votar, conducir, opinar, estudiar, trabajar exc*.... /30®}11]7

Proprio* con este movimiento, la figura de la mujer **ha empezado** a cambiar con el curso del tiempo /31® **llegando*** a ser independiente y valorosa* como o más de* los hombres. /32®}12]8

Despues del feminismo*, la mujer **puso*** votar en las elecciones, /33®}13 **puso*** trabajar afuera de la casa, /34®}14 **puso*** estudiar /35® <lo **que**> más le gustaba, /36}15 **puso*** ser importante a* lo mismo del* hombre. /37®}16]9

Pués, <como> podemos ver, se **delineó** una situación social totalmente diferente y muy* mejor despues de la revolución* social por parte* del feminismo /37® <que> ha cambiado por* siempre la figura de la mujer. /38®}17]10

Pretest grupo 4, n. 34: 142 p.

En el curso de los siglos la consideración de la mujer **ha variado** mucho, /1}1 se **ha*** una consideración mas alta de ellas. /2®}2]1

Haze* muchos años la mujer **tenía** poquísimos derechos si no nunca*. /3®}3]2
Ellos* no **tenían** el derecho /4® de **salir** de casa /5 <cuando> querían /6}4 y **tenían** que estar en casa /7 y **hacer** todos los deberes* casalingos*. /8®}5]3 No **podían** votar, estudiar, conducir, opinar, trabajar/9}7 (solo en casa **podían** ()*) y muchas otras cosas. /10®}6]4

Fortunatamente* **ha tenido** lugar una revolución /11® <que> permitió a la mujer /12 de* **tener** todos estos derechos. /13®}8]5

De hecho ahora los derechos **son** iguales para todos, mujeres y hombres. /14}9]6 En algunos paises, pero*, la mujer **carese*** todavía de estos derechos. /15®}10]7 En Oriente po* ejemplo la mujer **está** todavía bajo el comando* del hombre. /16®}11]8 No **hay** leyes /17 <que> permitan a ellas* de* ser libertad*. /18®}12]9 Ellas **tienen** que ser lo* “serva*” de su hombre. /19®}13]10

Pretest grupo 4, n. 35: 276 p.

Ya en el período prehistorico la mujer no **tenía** buena relación con la sociedad /1 <porque> era considerada inferior con respecto a el* hombre. /2®}1]1 Ella en efecto* no **tenía** el derecho a trabajar, /3® ()* a **estudiar** y/4® a **ganar** su propio* sueldo /5®}2 y **tenía** sólo que cuidar a los niños/6 y **limpiar** la casa /7 para **hacer** feliz ()* su hombre /8® <que> de* otro lado, trabajaba todo el día. /9®}3]2 Hasta el siglo XX ()* mujer no **podía** participar* a* las elecciones. /10®}4]3 Las mujeres siempre **han** sido consideradas inferiores

físicamente, intelectualmente y sobre todo desde un punto de vista social. /11@}5]4 Con la Primera Guerra Mundial la mujer **empezó** a trabajar para los servicios públicos y/12 () * **ganar** por la* primera vez su propio* sueldo /13@ y a **obtener** una independencia* económica. /14@}6]5 Por lo tanto ella **obtubo*** el derecho a trabajar /15@}7 y (en 1931 en España y en 1946 en Italia), **obtubo*** también el derecho al voto, /16@}8]6 **obtenido** el derecho al voto gracias a las rivoltas*, eventos y protestas ella **obtuvo** el derecho al divorcio /17@ (<porque> hasta ese momento la mujer tenía que estar con su hombre por toda su vida /18 para servirlo). /19}9]7

Hoy <<aunque>> la mujer ha conquistado su* derechos y /20@}10 **es considerada** por la mayoría de la gente, igual del* hombre pero, /21@}11 tristemente*, **hay** muchos países /22@ <donde> la mujer es maltratada y explotada. /23}12]8

En mi opinión la mujer **ha** obtenido los derechos con mucha fuerza de voluntad*/24@}13 y <así como> ella hizo en el pasado, **tiene** que continuar su batalla contra los aspectos negativos de la sociedad /25 <que> influyen* sobre* la vida de la mujer. /26@}14]9 Para mí, hombres y mujeres **están** todos en el mismo nivel /27}15 y todos **pueden** ayudar* () * la sociedad. /28@}16]10

Pretest grupo 4, n. 36: 196 p.

La condición de la mujer siempre se **ha caracterizado*** por una situación de inferioridad social, jurídica y política. /1@}1]1

Entre* la discriminación contra las mujeres se **justifica** principalmente por su supuesta inferioridad física. /2@}2]2

Durante el Renacimiento las mujeres **fueron** víctimas de muchos abusos: /3}3]3

- Las niñas se **enviaban** a conventos, /4 supervividas*/5@}4 y **tenían** que aprender sus deberes de la* mujer. /6@}5]4
- **Dependían** económicamente por* su marido. /7@}6]5
- Ellas no **tenían** conocimiento de ningún tipo. /8}7]6
- Durante su infancia* **tenían** que obedecer a su padre, () * su hermano y tutor. /9@}8]7
- <<Si>> traicionaban () * su marido/10@ ellas* las **mataban**. /11@}9]8
- Ellas no **tenían** el derecho a votar. /12}10]9

- La mujer siempre **estaba** sujeta* a la voluntad* y la supervisión de su marido /13@}11 y su libertad de expresión **era** uguale* a nada. /14@}12]10

El reconocimiento de la igualdad también moral y sobretodo* una completa emancipación **llegó** a partir de 1968 /15@ <cuando> las mujeres de todos los países occidentales **reclamaron** sus derechos, /16 hasta* <que> aquel momento no se habían considerado, /17@}13 **tuvieron** éxito, con años de lucha sensacional, /18 verlos?* principalmente satisfechas. /19@}14]11

En mi opinión <<no obstante>> las mujeres habían obtenido muchos derechos, /20 aún hoy en día **son** abusadas* en muchos aspectos por los hombres. /21@}15]12

Pretest grupo 4, n. 37: 251 p.

Sin* desde la antigüedad* ¿? a la mujer nunca **fueron** considerados sus derechos y sus opiniones en la sociedad. /1@}1]1

En la Antigua Grecia por ejemplo, los hombres **veían** a las mujeres al* mismo nivel de* los animales. /2@}2]2 Para **hacer*** un ejemplo, /3@ <<si>> un hombre regresaba en* casa/4@}3 y se encontraba ()* su mujer con un* otro hombre, el esposo **podía** matar al hombre, pero no ()* la mujer /5@ <porque> era considerada incapaz de pensar /6}4 y no **podía** entender el error /7 <que> había hecho*. /8@}5]3

En el pensier* general, la mujer siempre **fue** /9@ <la que> tenía que quedarse en casa, /10 **pensar** en los niños, /11 **cocinar**, /12 **ocuparse** de la casa y de su hombre*. /13@}6]4

Por muchos siglos las mujeres **han** sufrido estas injusticias de* parte de la sociedad, /14@}8 sin **poder** rebelarse. /15}7]5

Otra epoca muy sufierta* **fue** la de la inquisición. /16@}8]6 Muchas mujeres (sobre todo mujeres con el pelo rojo, mujeres /17 <que> hacían nacer los niños o /18 <que> curaban* ()* las personas, pero también mujeres/19@ **acusada*** injustamente por personas /20@ <que> tenían celos o algo más) **fueron** matada*/21@ <porque> ()* acusada* de hacer echizos*, /22@ o de **tener** una relación con el diablo. /23}9]7 Acusas* claramente falsas. /24@}10]8 **Pensamos*** solo en Juana d'Arco /25@ <que> fue quemada viva por problemas políticos entre la* Francia y el* Inglaterra. /26@}11]9 Hasta el siglo XX las condiciones de las mujeres nunca **cambió***, /27@}12 y **tenemos** que esperar el empezar* del siglo XX /28@ para **ver**

realizados los derechos de la mujer de* parte de la sociedad. /29@}13]10 Fue una lucha muy larga /30 <que> solo muy tarde fue ganada por las mujeres. /31}14]11

Pretest grupo 4, n. 38: 185 p.

El papel de la mujer siempre **ha sido** *diferente* de aquel* de los hombres por diversas razones. /1@}1]1 En el pasado, por ejemplo, la mujer no **podía** participar* a* los deportes/2@ <porque> ella era demasiado frágil*. /3@}2]2 Hoy algunas mujeres **son** campeonas en algunos deportes como Federica Pellegrini o Valentina Vezzani. /4}3]3

También el* la cultura **tenía** discriminaciones sesistas*: /5@}4 a las mujeres **era*** prohibido frecuentar las universidades y sobre todo las facultades científicas* /6@ <porque> las ciencias* eran demasiado complejas por* las mujeres. /7@}5]4 Hoy en día **tenemos** muchas científicas* importantes como Rita Levi Montalcini y Margherita Hack. /8@}6]5

Además, en el trabajo la mujer **ha sido** discriminada en el pasado/9}7 el único trabajo <que> ellas podían hacer/10 **era** ocuparse de los niños y de la casa, /11}8 ahora **hay** mujeres /12 <que> dirigen empresas* millonarias* /13@}7 y **gobiernan*** países como Angela Merkel. /14@}8]6

<<Aunque>> las mujeres estaban discriminadas*, /15@ algunas de ellas **han demostrado*** /16@ de* **ser** guerrilleras* como las mujeres en la Segunda Guerra Mundial /17 <que> participaron* a* la Resistencia. /18@}9]7

Pero hoy **hay** mujeres /19 <que> se hacen*/20@ **explotar** para* los hombres, /21@}12 aquel* no **importa** de sus derechos y de todas las luchas por esos derechos. /22@}10]8

5.5. Postest grupo 1

Postest grupo 1, n. 1: 302*/322 p

A medida* del siglo XVIII se* **hubo** un cambio en el sistema de producción con el utilizo* de máquinas /1® <que> sustituían el trabajo de ()* hombres. /2®}1]¹

Este cambio se* **hubo** a causa del aumento de la población y por lo tanto ()* la necesidad de producir más. /3®}2]²

La revolución industrial **provocó** el paro de muchos hombres /4 <en cuanto*> una máquina podía producir más /5® de <<cuanto>> podían hacer diez hombres. /6}3]³

Con este sistema **cambió** sobretodo* la cultivación con la introducción del sistema Norfolk /7® <que> permitía /8 **suprimir** el barbecho y /9 **sembrar** plantas forrajeras y cereales. /10}4]⁴

Otro cambio fundamental en cuanto a las máquinas se* **hubo** con la introducción de la lanzadera volante en la industria textil. /11®}5]⁵ Con la introducción de nuevas máquinas se **crearon** lugares de trabajo /12 **llamados** fábricas, /13}6 aquí los obreros **controlaban** el trabajo de las máquinas a cambio de un pequeño salario. /14}7]⁶

Las máquinas se **movían** gracias a la energía hidráulica, /15 <que> tomaban desde los ríos /16}8 pero James Watt en 1767 **patentó** la máquina a* vapor /17® <que> permitió /18 **abandonar** las antiguas energías. /19}9]⁷

Todo eso **provocó** un aumento de la producción y la disminución de los precios. /20}10]⁸ En este período también **hayamos*** una mejora de los transportes, /21®}11 se **inventó** la locomotora, /22 <que> permitía /23 **viajar** con seguridad /24 y también **transportar** mercancías. /25}12]⁹ Se **mejoró** también el transporte por ríos y mar con la invención del barco a vapor /26 <que> permitía /27 **transportar** las mercancías también hacia América. /28}13]¹⁰ Con la revolución industrial **nacieron** dos principales clases sociales: /29 los obreros y los burgueses. /30}14]¹¹

Los burgueses **eran** los propietarios* de las fábricas /31® <que> daban trabajo a los obreros. /32}15]¹²

Los últimos **sufrían** una gran explotación /33 <en cuanto*> trabajaban por 10-12 horas /34® sin **descansar** mucho a cambio* de un salario bajísimo. /35®}16]¹³

A consecuencia de eso los obreros **empezaron** a organiza* huelgas* por los propios derechos, /36®}17 así se **crearon** asociaciones de artesanos arruinados y campesinos. /37}18]¹⁴*

Al final estos motivos llevaron a la disminución de la jornada laboral en las fábricas y una mejora del trabajo.

Posttest, grupo 1, n. 2: 325*/409 p.

La Revolución Industrial **fue** un proceso económico-social /1 <que> se produjo entre los siglos XVIII y XIX. /2}1]¹

Una de las principales causas **fue** la profunda transformación agrícola /3 <que> comportó la mejora de la producción y de la alimentación. /4}2]² Se **introdujo** un nuevo sistema de cultivo, el sistema Norfolk, y una nueva distribución de las tierras. /5}3]³ Los campos abiertos **pasaron** en* mano de los propietarios* rurales /6@ convirtiéndose* en las tierras privadas, através* de las Enclosure Acts o ley de acercamiento*. /7@}4]⁴ De esta manera la mayoría de los campesinos **perdieron*** sus tierras /8@}5 y se **vieron** obligados /9 a trasladarse a la ciudad en búsqueda de trabajo, /10 representando* la nueva obra de mano necesaria en las fábricas. /11@}6]⁵

En la ciudad se **produjo** también una maquinación* del trabajo industrial *a través* la introducción de nuevas máquinas como la máquina de vapor, y de nuevas fuentes de energía, como el carbón de coque, /12@ <que> permitieron /13 aumentar la productividad /14 y bajar los salarios. /15}7]⁶

Con el aumento de la producción, los industriales **necesitaban** nuevos medios de transportes /16 para facilitar la circulación de la mercancía, /17}8 y se **construyeron** ferrocarriles o barcos de vapor. /17}9]⁷

La revolución Industrial **comportó** el crecimiento de una nueva clase social, /18 compuesta mayormente por los campesinos y artesanos /19 arruinados por el proceso de modernización /20 <que> constituían la mano de obra en las fábricas ()* el proletariado, y de la clase capitalista, /21@ formada por los industriales y por los propietarios*/22@ <que> sólo estaban interesados en el propio* beneficio económico. /23@}10]⁸.

Fue en este periodo /24 <que*> se desarrolló la doctrina económica del liberalismo, /25@ <cuyo> mayor representante fue Adam Smith, /26 <que> fomentaba el libre cambio de las mercancías y la no intervención del Estado en el mercado, /27 <que> solo debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda (“mano invisible”). /28}11]⁹

De* consecuencia **nació** el capitalismo, /29@<que> se basaba en el liberalismo y /30}12 **consistía** en un sistema económico/31 en <el que> los industriales explotaban ()* los

trabajadores, /32@ <como*> sólo estaban interesados en su beneficio económico. /33@}13]10*

Esto comportó también el crecimiento de sindicatos y partidos políticos obreros, cuya única intención era defender los trabajadores y sostenían la formación de un estado socialista o comunista (Marx).

Este periodo marcó un cambio muy importante y profundo para la sociedad humana, en cuanto permitió de modernizarnos y evolvernos y planteó las bases de la sociedad actual.

Además, pienso que significó graves problemas por la clase obrera y todos los trabajadores que no poseían una propiedad privada y sólo estaban explotados por los capitalistas.

Postest grupo 1, n. 3: 301*/334 p.

Durante el siglo XIX **hubo** una serie de profundas transformaciones /1 <que> cambiaron la manera de vivir de la gente. /2}1]1 La revolución industrial **afectó** sobretodo* a Gran Bretaña, pero también a otros países europeos. /3@}2]2

Hubo cambios* y transformaciones en diferentes ámbitos /4@}3 por ejemplo en el campo se **introdujeron** nuevas técnicas agrarias. /5}4]3 El sistema Norfolk **fue** la innovación agraria más importante, /6}5 esta técnica **permitió** /7 **suprimir** el barbecho, /8 sin **llegar** ()* agotar las tierras, /9 @}6 así se **cultivaba** durante todo el año. /10}7]4 Se **introdujeron** las plantas forrajeras. /11}8]5 Además de estas innovaciones se **introdujeron** otros sistemas de cultivo /12 <que> perjudicaron a los campesinos. /13}9]6

La revolución agraria **favoreció** también el desarrollo y el aumento de la población /14 <porque> la gente sufrió menos el hambre /15}10 y esto **provocó** un aumento de la tasa de natalidad de la población y una disminución sobre* la tasa de mortalidad. /16@}11]7 En cuanto al uso* de la energía se **empezó** a disfrutar de la energía hidráulica /17@}12 y la innovación más famosa **fue** patentada por James Watt /18 <que> inventó la máquina de vapor /19 <que> utilizaba la energía del vapor. /20}13]8 La máquina de vapor al inicio se **utilizó** /21 para **hacer** subir el agua en* las minas /22 @}14 y después se **empleó** también en otros sectores. /23}15]9

Se **desarrolló** también el sector de los transportes /24}16 y se **ampliaron** las redes de comunicación /25 para **favorecer** a* los cambios comerciales, /26@}17 se **inventó** el barco

de vapor/**27**}₁₈ y se **introdujeron** los ferrocarriles **/28**}₁₉ para **comerciar** en* manera más rápida y económica. **/29**@}20]¹⁰

Hubo transformaciones en el sector textil, **/30** <en el **que**> el algodón se convirtió en el material más difuso* a causa del **cuesto*** muy barato y de la **consistencia*** **/31**@}21 **ere*** un tejido muy suave. **/32**@}22]¹¹

Se **introdujeron** también innovaciones técnicas **/33** <**que**> hicieron convertir los telares en máquinas* más eficaces*. **/34**@}23]¹²

En fin, la industrialización **afectó** a distintos sectores, **/35**}24 y **mejoraron** las condiciones de los trabajadores. **/36**}25]^{13*}

El único aspecto negativo fue la sustitución de muchos trabajadores con las nuevas máquinas, y esto provocó algunas propuestas. Pero se puede decir que fue muy importante para el desarrollo de la economía.

Postest grupo 1, n. 4: 273 p.

La Revolución Industrial **es** un proceso/**1** <**que**> se desarrolló a partir de Inglaterra, en la segunda* mitad del siglo XVIII **/2**@}1 y **transformó** la sociedad agrícola en otra de tipo industrial. **/3**}2]¹

Las innovaciones principales **fueron** la introducción de nuevos cultivos, nuevas máquinas y métodos, como el sistema Norfolk, o el cercamiento de las tierras. **/4**}3]²

La invención más significativa **fue** probablemente la máquina de vapor, **/5** **patentada** en 1769, por James Watt. **/6**}3]³ Su primer uso* **fue** **/7**@} lo* de **sacar** el agua de las minas, **/8**@}4 más tarde **fue** introducida en la industria textil y en el ámbito de transportes. **/9**}5]⁴

La mecanización de la industria **llevó** a un aumento de la producción, a una consecuente disminución de los precios, a la reducción de los tiempos de transporte y, entonces, al desarrollo de la economía interior y exterior. **/10**}6]⁵

También la ley de cercamiento **favoreció** una mejora y la individualización de la producción, **/11** **perjudicando*** a los campesinos de* los precios. **/12**@}7]⁶ No obstante las numerosas ventajas, este proceso **provocó** un movimiento de migración hacia las ciudades, **/13** <**ya que**> numerosos campesinos fueron obligados/**14** a **convertirse** en jornaleros, **/15** o a **trabajar** en las fábricas. **/16**}8]⁷

La mecanización **fue** también la causa del paro creciente y de los salarios insuficientes, /17 llevando* a una fuerte conflictividad entre los obreros, /18® <que> empezaron ()* asociarse contra los dueños de las fábricas. /19®}9]8

Surgieron movimientos obreros, como el Luddismo (1811-17) o el cartismo (1838-48), /20 protagonizado* por campesinos y artesanos arruinados, /21® <que> se quejaban de las condiciones penosas /22 y reclamaban la ampliación de los derechos. /23}10]9

Tanto las mejoras como los problemas, <que> dieron lugar a movimientos insurreccionales*, /24® **favorecieron** la evolución de la sociedad, /25}11 y **significaron** la ruptura* definitiva con el sistema feudal. /26®}12]10

Postest grupo 1, n. 5: 309*/501 p.

Entre 1780 y 1860 en Gran Bretaña se **asistió** a un proceso de transformación de la economía y de la organización social. /1}1]1 Se **pasó** de una economía agraria a una industrializada /2 <que> llevó a un crecimiento de la población, progresos técnica* y cambios en la organización del trabajo. /3®}2]2 Una serie de transformaciones en la agricultura* **hicieron** posible un aumento de los alimentos /4® acentuado también por la introducción de nuevos métodos de siembra, herramientas y cultivos. /5}3]3 Se **introdujo**, por ejemplo, el sistema Norfolk /6 <que> combinaba la siembra de cereales y forraje /7}4 y su rotación quatrienal* **permitió** /8® suprimir el barbecho. /9}5]4 El aumento del horraje* **incrementó** la ganadería /10® <cuyo> estiércol mejoró la fertilidad de la tierra. /11}6]5 Otro aspecto **fue** el cercamiento de las tierras /12 <que> conllevó su privatización mediante las leyes de acercamiento* (ENCLOSURE ACTS). /13®}7]6 Los propietarios* se **quedaron** de* las tierras comunales /14® perjudicando* a los campesinos /15® <que> tuvieron que buscar trabajo /16 y abandonar estas tierras. /17}8]7 **Fueron** también muy importantes los cambios en la industria /18 <en cuanto*> fueron introducidas nuevas máquinas y fuentes de energía /19® <que> comportaron la concentración de obreros en las fábricas y la ruina de los artesanos. /20}9]8 La mecanización de la producción se **inició** en la industria textil con la lanzadora volante y los hiladores mecánicos. /21}10]9 También se **asistió** a mejoras en la industria siderúrgica con la introducción del hierro y del carbón. /22}11]10

James Watt **inventó** la primera máquina a* vapor /23® <que> permitía* /24® abandonar el uso de la energía hidráulica*. /25®}12]11 Para el transporte de materias primas **fueron** mejorados los caminos /26}13 y construidos canales. /27}14]12 **Fue** inventada* el ferrocarril /28® <que> provocó una verdadera revolución en el transporte por su capacidad de carga y

su seguridad. /29}15]13 Stepheusas **inventó** la locomotora /30 <que> fue también aplicada para el transporte en el mar /31 <en cuanto*> se inventó el *barco a* vapor*. /32®}16]14 La industrialización **llevó** al nacimiento de dos clases opuestas: el proletariado y la burguesía. /33}17]15*

Los proletarios pertenecían a la clase obrera que vivía en los barrios, cerca de las industrias, que estaban contaminadas y por lo tanto las condiciones de vida eran inhumanas. Además trabajaban con ritmos agotadores y un salario muy bajo que no abastecía para la familia, por lo tanto para aumentar la mano de obra empezaron a trabajar también las mujeres y los niños. Estos recibían un salario aún más bajo que los hombres y estaban explotados por los propietarios de los talleres o de las fábricas. Los propietarios de las fábricas pertenecían a la burguesía y fijaban un salario y las horas de trabajo a los trabajadores. Sus ideales se basaban en el capitalismo y sus objetivos eran ostentar las riquezas que tenían. Muy pronto los obreros empezaron a darse cuenta de la explotación a la que estaban sometidos y por esto nacieron los primeros movimientos obreros que dieron lugar al nacimiento de ideologías como el marxismo y anarquismo. En mi opinión este proceso de revolución tuvo aspectos muy importantes para la economía pero hay que decir que también tuvo aspectos negativos en la organización social que llevaron a esta terrible explotación.

Postest grupo 1, n. 6: 314 p.

La Revolución Industrial **fue** un hecho histórico /1 <que> se difundió en toda Europa a lo largo del siglo XVIII. /2}1]1

El proceso **comenzó** en Gran Bretaña /3 <donde> hubo un aumento de la población debido a las mejoras en el sector agrícola*; /4®}2]2 con este crimento* **aumentó** también la demanda de productos primos*. /5®}3]3 De este modo se **actuaron*** unos cambios en las fábricas /6® <donde> utilizaron nuevos inventos para una mayor producción en el menor* tiempo posible. /7®}4]4

A las invenciones en el sector textil, como la lanzadera volante y el telar mecánico, se **agregaron** las innovaciones de los cambios en las fuentes de energía: /8}5 gracias a Watt se **utilizó** el mecanismo de la máquina de vapor en las fábricas. /9}6]5

Ademas se **efectuaron** muchas mejoras en el sector de los transportes. /10}7]6 Se **construyeron** nuevas redes ferroviarias*, /11® **aplicando** la máquina de vapor a la locomotora /12 y **facilitando*** el transporte de cargos/13® **volviéndolo*** más rápido y seguro, /14®}8 y se **mejoraron** los canales y las calles*. /15®}9]7

La Revolución **afectó** también la industria del carbón y del hierro: /16}10 se **utilizó** un nuevo tipo de carbón/17 para **alimentar** las máquinas/18 **llamado** carbón de coque, /19}11 **tenía** un mayor poder calorífico /20}12 y se **utilizó** /21 para **fundir** los metales /22 <porque> era* sin impurezas. /23@}13}8 En el sector de los metales se **crearon** nuevos inventos /24}14 y se **empezó** a producir el acero: un metal con mayor resistencia. /25}15}9

Estas innovaciones **produjeron** por un lado un auge en la industria, pero por otro el descontento entre los obreros por las condiciones de trabajo en las fábricas y el salario insuficiente /26 para **sobrevivir**. /27}16}10

Este malestar entre la población **causó** muchos levantamientos y la revuelta del movimiento obrero /28 <que> formaron* asociaciones/29@ y organizaron* huelgas. /30@}17}11

Pienso /31 <que> este proceso*, <<aunque>> haya causado muchas revueltas e insurrecciones, /32@ es un evento histórico fundamental para el desarrollo de la sociedad y de las ideologías políticas /33}19 y, en mi opinión **ha instaurado** la base de la economía moderna. /34}18}12

Postest grupo 1, n. 7: 312*/406 p.

La Revolución industrial **fue** un proceso/1 <que> transformó radicalmente Gran Bretaña entre 1780 y 1860. /2}1}1

Está caracterizado/3 por **ser** un proceso/4 <que> transformó la economía de carácter agrario a una economía de carácter industrial. /5}2}2

En esta etapa, muy importante por* el desarrollo de la sociedad, se **tuvieron** unos progresos técnicos /6@ <que> influyeron en la creación de nuevas técnicas agrarias como por ejemplo la rotación cuatrienal/7 <que> consistía en /8 **eliminar** el barbecho /9 para **utilizar** las tierras cultivables todo el año. /10}3}3

Además se **inventó** el arado /11 <que> facilitaba la laboración* de estas tierras. /12@}4}4 Muy importante **fue** la máquina de vapor/13 <que> comportó un grande* paso en la evolución de estas técnicas. /14@}5}5

Con el condensador, **introducido** por James Watt/15 se **permitió** /16 **reutilizar** el agua así /17 para **hacer** /18 <que> la máquina funcione* /19@ sin **hacer** ciclos. /20}6}6

Se **introdujeron** los Enclosure Acts (leyes de Acercamiento) /21 <que> establecían /22 <que> los campesinos no podían confirmar/23 <que> las tierras eran suyas /24}7 **tenían** que ceder las tierras a los burgueses. /25}8}7 Este proceso **hizo** /26 <que> muchos campesinos en

busca de trabajo, se trasladaron* a la ciudad, más exactamente en* las afueras /27® <<para que>> pudiesen encontrar trabajo en las fábricas. /28}9]8

En este periodo se **crearon**, como consecuencia, dos clases sociales los proletariados y los burgueses. /29}10]9

Muy importante en esta etapa **fue** el desarrollo de la industria siderúrgica. /30}11]10
Esta industria **fue** muy importante sobre todo /31 <porque> con esta se podían fabricar las máquinas, /32}12]11 la laboración* del hierro **tuvo** muchísimas mejoras como por ejemplo la impantación* del utilizo* de carbón de coque /33®}13 y además nuevas técnicas **permitieron** /34 fabricar diversos tipos de hierro, como por ejemplo el laminado de hierro. /35}14]12

La industria textil **tuvo** otro papel importante durante la revolución. /36}15]13

Se **abrió** el mercado de telas (ej. indianas*) /37®}16 y se **introdujo** primero la lanzadera volante y luego los telares mecánicos. /38}17]14

La introducción de macquínas* pero* **comportó** también un descontento por parte de los obreros /39® <porque> tenían meno* trabajo, /40}18]15* empezaron así algunas revueltas obreras como las de los luddistas en el que ellos (los trabajadores) se quejaban de que las máquinas se le quitaban el trabajo.

Por otro lado se tuvo una mejora en la red de ferrocarriles y de canales que comportó una mejora en el sector de los transportes y de la economía y comercio internacionales.

En mi opinión esta revolución tuvo aspectos negativos y positivos porque, sí mejoró y modernizó la sociedad pero por otro lado creó una división muy marcada entre aquella clase social más rica y los trabajadores.

Postest grupo 1, n. 8: 228 p.

La Revolución Industrial **comportó** un cambio* radical de la economía y de la sociedad a medidas* del siglo XVIII, en princio* en Inglaterra, /1®seguida por Francia, Alemania, Estados Unidos y Japón. /2}1]1 A finales del s. XVII **hubo** un fuerte aumento de la población debido a una mejora de la alimentación, a un aumento en la mortalidad y a una disminución en la tasa de mortalidad. /3}2]2

Este imprevisto* aumento de la población **comportó** la subida de la demanda de alimentos y también de otros productos. /4®}3]3

Por esto, en las industrias /5 para satisfacer la creciente necesidad en la población, se **intentó** encontrar maneras/6 para producir más, y en breves tiempos. /7}4]4 Así, se **empezó**

un proceso de mecanización de la producción, gracias a inventos como la lanzadera volante o los telares mecánicos. /8}5]⁵

Más tarde, la labor manual **fue sustituida*** casi del todo, gracias a la máquina de vapor /9® **patentada** por James Watt. /10}6]⁶ Otras nuevas industrias /11 <que> se fueron desarrollando, además de la textil, **fueron** la siderúrgica y la metalúrgica. /12}7]⁷

Con la difusión del proceso de industrialización **empezaron** a aparecer y afirmarse dos nuevas clases sociales: /13}8 la burguesía, es decir la de los emprendedores y propietarios* de las nuevas fábricas, y el proletariado, /14® <que> comprendía a esos trabajadores /15 **explotados** por los dueños de las fábricas. /16}9]⁸

Esto **conllevó** una serie de conflictos entre estas dos clases pero también un notable enriquecimiento de muchos países, /17}10]⁹

Postest grupo 1, n. 9: 311*/386 p.

La Revolución Industrial **fue** un fenómeno /1 <que> se produjo inicialmente en Gran Bretaña entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX /2 (y <que> después se difundió en el resto de Europa) y /3 <que> comportó el paso de una economía de subsistencia a una economía de mercado. /4}1]¹ Entre las causas de la revolución* Industrial **destacan** Las Enclosure Acts (o leyes de cercamiento) /5® **promulgadas** a finales del siglo XVIII /6 y* <que> establecieron la venta y la desamortización de las tierras comunales (bosques, pastos...) /7® y <que> produjeron un cambio en la estructura del sistema de propiedad; el sistema Norfolk, es decir un cambio en el sistema de cultivos /8 <que> permitió disfrutar* *por intero** las tierras /9® y <que> llevó a la abolición del barbecho; y ()* toda una serie de invenciones e innovaciones (como la máquina de vapor de James Watt en 1766). /10®}2]² A pesar de la pérdida del uso de las tierras comunales, los campesinos se **vieron** obligados /11 ()* **trasladarse** a las grandes ciudades /12® para **trabajar** en las nuevas fábricas /13 <que> utilizaban la energía /14 **derivada** del vapor /15 para **realizar** productos en serie, /16}3 sobretodo* en la industria algodonera los trabajadores de las fábricas (<que> también incluían mujeres y niños) /17 **formaron** el dicho* proletariado o clase obrera, /18® <que> en las ciudades formó nuevos barrios cerca de las fábricas /19 <donde> vivían en condiciones infrahumanas. /20}4]³

La explotación de los obreros, <que> eran pagados sólo lo necesario a* la sobrevivencia /21® y ()* en condiciones extremadamente peligrosas, /22® **produjo** un malestar entre los miembros del proletariado, /23 <que> a lo largo del siglo XIX llevó a la organización de los

mismos en agrupaciones y sindicatos /24 con el objetivo de reivindicar* sus derechos laborales y a la formación de movimientos como el marxismo y el anarquismo, /25® <que> rechazaban el capitalismo (el sistema económico /26 <que> se afirmó como consecuencia de la Revolución Industrial, /27 basado en la búsqueda del máximo beneficio individual) y la propiedad privada. /28}5]4*

Sin embargo, la Revolución Industrial tuvo también consecuencias positivas para el progreso de los países en los que se desarrolló (especialmente Gran Bretaña); como la construcción de líneas de ferrocarriles y la mejora general de los transportes.

Desde el punto de vista humano la Revolución Industrial fue por cierto un fenómeno negativo a pesar de las condiciones del proletariado, pero al mismo tiempo consistió en un proceso fundamental para la formación del sistema socio-económico actual.

Postest grupo 1, n. 10: 313*/401 p.

En la segunda parte del siglo XVIII **hubo** unos cambios *a nivel de* propiedad* y de la agricultura. /1}1]1 Con las leyes de cercamiento las tierras comunales se **privatizaron** /2 con <lo cual> los campesinos pobres se vieron obligados/3 a *mudarse* a la ciudad en búsqueda de trabajo. /4}2]2

En la agricultura **cambiaron** las maneras de /5 *realizar* el trabajo como el sistema Norfolk /6 gracias <al cual> se podía suprimir el barbecho. /7}3]3

Con las emigraciones a la ciudad y la creación de las primeras fábricas **empezó** el desarrollo de la industrialización y la modernización de los países europeos. /8}4]4

Las innovaciones como la spinning Jeeny y el carbón de coque sustituía* el carbon vegetal /9® y permitía una mayor producción de energía) /10 **fueron** muy relevantes /11}5 pero la aportación más importante **fue** la máquina de vapor. /12}6]5

La máquina de vapor **producía** energía gracias a un horno/13 <que> convertía el agua en vapor, /14}7 ese vapor se **movía** en unos canales /15}8 y con la presión **movía** un pistón/16 <que> activaba una rueda /17 <cuyo> movimiento producía energía. /18}9]6

En primer lugar, esa máquina, **fue** aplicada a la extracción de agua de las minas, más adelante en los transportes (locomotora) /19}10 y finalmente un americano lo* **aplicó** a la navegación/20® *creando* así el barco de vapor. /21}11]7

En la industrialización, el ámbito <que> se desarrolló antes /22 **fue** el textil /23 <porque> en Inglaterra se dieron cuenta ()* /24® <que> *importar* algodón /25 y *trabajarlo* allí /26 salía más barato /27 <<que>> *importar* telas estampadas (indianas*). /28}12]8

La industrialización **comportó** cambios en la economía y en la sociedad de los países. /29}13]9

A *nivel* económico se **introdujeron** nuevos sistemas (como el capitalismo- libre cambio y proteccionismo) y doctrinas (liberalismo económico). /30}14]10 A *nivel* social la estructura se **fue** dividiendo de manera cada vez más nítida en dos grupos: burguesía (propietarios de las fábricas, banqueros) /31}15 y **nació** la otra clase, el proletariado (obreros). /32}16]11 **Vivían** en condiciones opuestas, /33}17 lo* trabajadores ()* en situaciones infrahumanas en el trabajo y en general. /34@}18]12*

Los barrios obreros crecían alrededor de las fábricas, no tenían ni el servicio de recogida de la basura y convivían con el continuo riesgo de enfermedades o muerte. El salario era bajo y casi no suficiente para pagar comida y vivienda.

Con la creciente conciencia de los obreros, a principio del siglo XIX empezaron los primeros movimientos de reivindicación de derechos.

En mi opinión, y a nivel objetivo, este período comportó cambios concretos en la estructura de la sociedad y de la economía y empieza la edad moderna.

5.6. Postest grupo 2

Postest grupo 2, n. 11: 309*/412 p.

<La **que**> se conoce como Revolución Industrial/**1** se **desarrolla** entre el siglo XVIII y XIX, precisamente desde 1780 hasta 1860. **/2**}₁]¹

Se **caracteriza** por las innovaciones/**3** <**que**> fueron hechas a lo largo de ese periodo. **/4**}₂]² En (*) campo agrario, por ejemplo, los instrumentos tecnologicos **introducidos** **/5** **fueron** muchos **/6**®₃ y este*, junto a las nuevas formas de fertilizaciones y de cultivos **dio** lugar a las nuevas manera de trabajo y además a una mejor alimentación. **/7**®₄]³ Por tanto, como consecuencia de esos nuevos cultivos como el maíz y la patata, y la introducción de nuevas herramientas se **vio** un cambio en los datos de natalidad y de mortalidad. **/8**}₅]⁴ La esperanza de vida **aumentó** de manera muy elevada. **/9**}₆]⁵

En las fábricas, el sector textil **fue** el primero **/10** <**que**> se destacó por sus cambios a nivel tecnológico. **/11**}₇]⁶ Esas nuevas introducciones **permitieron** **/12** **utilizar** mas obreros o mas obreras para cada maquina/**13**}₈, es decir, se **empezó** la sustitución del trabajo humano y animado por un tipo de trabajo inanimado **/14**}₉]⁷

Además, las innovaciones **hechas** a nivel siderurgico y metalúrgico **/15** **fueron** fundamentales* por* el desarrollo de esta Revolución. **/16**®₁₀]⁸

Se **introdujo** la máquina de vapor, **/17** **patentada** por James Watt en 1769, **/18** <**que**> permitió una mejora en el sector de los transportes, junto a la invención del carbón de Coque y, más en general, en la producción de productos en las fábricas. **/19**}₁₁]⁹ También, a través* el utilizo* de esas nuevas herramientas, **fue** posible **/20**® **intensificar** la red ferroviaria **/21** y **construir** nuevos barcos, más grandes y resistentes. **/22**}₁₂]¹⁰

<<**Aunque**>> este proceso condujo* una profunda innovación económica, **/23**®₁₃ los obreros **seguian** viviendo en malas condiciones. **/24**}₁₄]¹¹

De hecho, los hombres ya no **trabajaban** más en las fábricas, **/25**}₁₅ sino que los niños y las mujeres **trabajaban** en su lugar **/26** <**porque**> eran menos pagados que los hombres. **/27**}₁₆]¹²

Además **vivían** en unos barrios no higiénicos cerca de las fábricas. **/28**}₁₇]¹³ No **tenían** agua corriente en sus casas, **/29**}₁₆ ni tampoco **comían** alimentos pregiados*. **/30**®₁₈]^{14*} En lo que concierne la economía, a lo largo del siglo XIX, fueron recorrientes las crisis capitalistas a causa del desajuste entre demanda y oferta, caracterizado por el ra?? entre los dueños de las fábricas y los asalariados.

La revolución industrial provocó mas revoluciones organizadas por el movimiento obrero, que se formó para defender los derechos de los trabajadores.

En mi opinión este momento histórico fue fundamental por la historia moderna y contemporanea porque si no había pasado, hoy nuestras vidas serían muy diferentes de lo que realmente estamos viviendo porque no tendríamos más de la mitad de los objetos que realmente tenemos.

Postest grupo 2, n. 12: 309*/381 p.

La Revolución Industrial **empezó** a finales del siglo XVIII/**1** para **mejorar** el sector agrario, de máquinas y de transportes a través* también de las nuevas fuentes de energía y /**2** **sostituyendo*** el trabajo manual con la industria. /**3**[®]}**1**] ¹ Primero en la agricultura **fue** sustituida* la rotación trienal por el sistema Norfolk, /**4**[®] <así que> se producía más /**5** y se **bajo** la mortalidad. /**6**}**2**] ² En el sector de trabajo **había** mucha mano de obra, como los artesanos, /**7**}**3** entonces el tiempo /**8** para **trabajar** **era** mucho y la producción muy baja. /**9**}**4**] ³ En estas condiciones el trabajo manual **fue** sustituido* por nuevos telares, tejedoras y maquinas, como la de vapor de James Watt, /**10**[®]}**5** **surgieron** los primeros lugares de trabajo, las fabricas, /**11**}**6** y **nació** la clase obrera, o sea la de los trabajadores. /**12**}**7**] ⁴

La sociedad **empezó** a dividirse* en empresarios, de la clase burguesa (ricos) y proletariado (pobres) /**13**[®] <que> habian entendido /**14** <que> los estaban explotando. /**15**}**8**] ⁵ Como defensor* en contra de la sociedad capitalista, los obreros se **reunieron** en sociedades /**16**[®]}**9** y se **desarrollaron** algunos movimientos contra los propietarios de las fábricas, como el Luddismo /**17** <que> toma su nombre del capitán Med Ludd; /**18**}**10**] ⁶ los luddistas como protesta **encendieron*** más de 40 telares /**19** <porqué> le* obligaban a trabajar más por el mismo salario. /**20**[®]}**11**] ⁷

A nivel económico **surgió** el liberalismo /**21** <que> se basaba en el capitalismo /**22** y <que> tenía como elemento principal el interés personal /**23** para **llevar** el país a la riqueza y al bienestar. /**24**}**12**] ⁸

En contra del capitalismo **nacieron*** los pensamientos políticos del marxismo y del anarquismo. /**25**}**13**] ⁹

El marxismo se **basaba** sobre* tres ejes: el análisis del pasado, la crítica del presente, un proyecto futuro. /**26**[®] Todos estos () * para **eliminar** el capitalismo /**27**[®] y **crear** una sociedad igualitaria. /**28**}**14**] ¹⁰

El anarquismo **tiene** el mismo objetivo del* marxismo /29[®]15 y se **basa** sobre* el interés común y la organización en sociedades/30[®] para **eliminar** las diferencias sociales /31 y **obtener** condiciones de vida buenas para todos. /321611*

Si hubiera vivido en este siglo y durante la Revolución Industrial seguramente habría estado de acuerdo con los que querían crear una sociedad igualitaria porque la diferencia entre las condiciones de vida entre los burgueses y del proletariado era mucha. Para mi, este proceso ha estado muy importante para todos los sectores y las nuevas invenciones han mejorado todo en la sociedad que se ha convertido en la moderna que tenemos hoy.

Postest grupo 2, n. 13: 313*/ 359 p.

La Revolución industrial **fue** un proceso económico/1 <que> se desarrollo en Inglaterra entre los siglos XVIII y XIX./2111

Este período se **caracterizó** sobre todo por el utilizo* de máquinas, cambios en el sistema agrario y por la introducción de nuevas fuentes de energía. /3[®]22

Por ejemplo el sistema trienal **fue** sustituido por el sistema Norfolk /4 con <el que> se dividía el campo en cuatro partes, /5 una de <las cuales> no se cultivaba/63 y **combinaba** cereales con plantas forrajeras. /743

Muy importante **fue** la introducción de las máquinas/8 <que> empezaron a moverse con la energía hidráulica, /9 <que> empleaba el agua de los ríos. /1054

El sector <que> se desarrolló más/11 **fue** el textil: /126 los tejidos siempre se **habían** importado de India, /137 pero con la prohibición de la entrada de tejidos en Inglaterra, se **empezó** a emplear siempre* más obreros en las fábricas. /14[®]85

Además otro cambio <que> se hizo /15 **fue** la sustitución* del carbón vegetal por el carbón de coque /16[®] <porque> era más resistente /179 y* **hizo** posible la producción de hierro. /18[®]106

El hierro **era** un material muy utilizado /19 <porque> se podía emplear en la construcción de las máquinas y de los medios de transportes. /20117

Los cambios de estos últimos **fueron** muy importantes /21 <porque> se construyó la red ferroviaria /2212 y se **mejoraron** los canales, /23 gracias a <los cuales> se pudo facilitar el comercio fluvial. /24138

En est* periodo historico se **produjo** un crecimiento demográfico debido al cambio entre natalidad y mortalidad: /2514 se **verificó** un aumento de la primera y un bajamento* de la segunda. /26[®]159

Sin embargo las condiciones de vida de los trabajadores y de los burgueses **eran** muy diferentes: /27}16 los obreros **tenían** que trabajar por muchas horas al día en* cambio de un salario muy bajo, /28®}17 hombres, mujeres y niños ()* **explotados** /29® y **castigados**, /30}18 los barrios /31 < en los **que**> vivían **eran** sucios /32 <porque> había escasez higiénica*. /33®}19]10

De* otro lado, los burgueses **vivían** en barrios de lujo, /34®}20 **eran** propietarios de fábricas. /35}21]11*

Creo que la Revolución industrial que obtuvo consecuencias positivas y negativas: positivas porque se mejoraron los sectores de la agricultura y de la industria, sin embargo fue negativa porque causó la explotación de obreros, en contaminación y una división siempre más evidente de las clases sociales.

Postest grupo 2, n. 14: 322 p.

La Revolución industrial **fue** uno de los hechos más importantes de la Historia del mundo contemporáneo, /1}1 se **desarrolló** a finales del siglo XVIII. /2}2]1 Su desarrollo **empezo** en Inglaterra /3 <donde> crecieron la mayoría de las fábricas y ciudades industriales del mundo. /4}3]2

Fueron muchos* importantes los inventos /5® <que> se consiguieron durante este periodo /6 <porque> cambiaron totalmente el modo de pensar y producir del hombre. /7}4]3 Uno de los inventos más importantes **fue** la máquina de vapor /8 <que> permitió el desarrollo de los medios de transportes, /9 <así que> estos fueron más rápidos y seguros. /10}5]4

Así se **creo** la sociedad Capitalista, /11 <donde> < los **que**> tenían el dinero /12 abrían fábricas /13 para **gastar** mucho dinero con la producción* de cosas útiles para la sociedad. /14® }6]5

Las consecuencia* desde el punto de vista económico **fueron** bastante positivas, /15®}7 pero se **creaban** crisis periódicas /16 <porque> <lo **que**> se producía /17 era mayor de* la demanda. /18® }8]6 Desde el punto de vista humano las consecuencias **fueron** bastante terribles /19 <porque> los grandes industriales /20 para **gastar*** más dinero explotaban a los obreros. /21®}9]7

Los más explotados **fueron** los niños y las mujeres /22 <porque> eran aquellos /23 ()* <que> se pagaba menos /24® y podían trabajar de manera mejor. /25}10]8

Así para **salvaguardar** los derechos y la vida de los obreros/26 se **empezaron** a crear los primeros sindicatos (asociaciones de Socorro Mutuo),/27 <que> ayudaban a aquellos/28 <que> se encontraban en dificultad económica /29 <si> quedaban* sin trabajo. /30@}11]9

En mi opinión esto* proceso de industrialización **fue** muy importante desde muchos puntos de vista. /31@ El* primero: <porque> el desarrollo de la tecnología en todo* los sectores fue muy importante por* el desarrollo del mundo/32@ y también esto se* **ha afectado** sobre* la sociedad moderno*. /33@}12]10

Por otro lado **fue** muy importante por los hechos /34 <que> ocurrieron per* los obreros, /35@ <porque> en aquellos años empezó un proceso de desarrollo en el mundo del trabajo/36 y los obreros **empezaron** a vendicar* derechos /37@ <que> antes no tenían, /38}13 también esto se **ha reflejado** en la sociedad moderno* /39@}14 y las lucha* **fueron** muy importantes. /@40}15]12

Postest grupo 2, n. 15: 313 p.

La revolución industrial **fue** un proceso económico /1 <que> se desarrolló en Inglaterra desde finales del siglo XVIII hasta el siglo XIX. /2}1]1

Se **caracterizó** por la sustitución de las fuentes inanimadas de trabajo, como por ejemplo el trabajo de los hombres o de los animales, con las fuentes animadas es decir ()* las máquinas. /3@}2]2

De esta manera se **aportaron** cambios al sistema de cultivos /4}3 y **nacieron** las primeras máquinas. /6}4]3 El sistema de cultivo /6 <que> se introdujo **fue** el sistema Norfolk /7 <que> mezclaba sembras* de plantas forrajeras con cereales/8@}5 y **permitió** /9 **abandonar*** el barbecho /10@ <que> exigía/11 **dejar*** una parte de tierra /12@ sin **sembrar**/13}6]4

Las primeras máquinas se **introdujeron** en el sector textil (nuevas hiladoras y telares mecánicos) /14}7 y después **llegaron** al sector agraria* y de la metalurgia. /15@}8 Sin embargo el salto definitivo se **realizó** /16 <cuando> estas máquinas empezaron a funcionar con la energía hidráulica. /17}9]5

Muy importante en este ámbito **fue** la invención de James Watt en 1769: la máquina a* vapor /18 @<que> permitió /19 **abandonar*** definitivamente las antiguas fuentes de energía. /20@}10]6

Después del sector textil se **desarrolló** el sector de la siderurgia con la sustitución del carbón vegetal con el carbón de coque /21 para **aumentar** la producción de metales /22 <que> servían /23 para **construir** barcos y herramientas. /24}11]7

Por último se **desarrolló** el sector de los transportes con la invención del ferrocarril /25 <que> cambió la manera de viajar gracias a su enorme capacidad de carga y a su velocidad. /26}12]8

Junto a las transformaciones de los* varios sectores de la industria se **transformó** también la sociedad: /27@}13 los trabajadores **eran** ciudadanos /28 <que> habían emigrado o artesanos arruinados /29}14 y **constituían** la nueva clase obrera, la clase social /30 caracterizada /31 por tener un trabajo asalariado/32}15]9

En mi opinión este hecho por un lado **fue** muy importante en la historia/33 <porque> permitió el desarrollo de la sociedad moderna /34}16 pero por el otro lado **llevó** a la explotación de muchos trabajadores, también de niños y mujeres. /35}17]10

Postest grupo 2, n. 16: 313 p.

La revolución industrial se **desarrolló** entre el siglo XVIII y XIX/1 <donde> se sustituyeron fuentes de energía animadas por fuentes de tipo inanimadas, /2}1 también la propiedad* **estaba** en manos de los grandes propietarios* agrícola* y al final el nacimiento de la clase burguesa y obrera. /3@}2]1

Los primeros cambios <que> se vieron, /4 **fueron** en la agricultura*, /5@ <donde> el utilizo* del sistema Norfolk, /6@ <que> permitía la siembra de plantas forrajeras con los cereales, permitió /7 soprimir* al* barbecho. /8@}3]2 La natalidad **creció** notablemente frente a la mortalidad. /9}4]3 La esperanza de vida **alcanzó** los 50 años. /10}5]4 Los primeros cambios en la industria se **hubieron*** con la lanzadera volante, las nueva* hidalgas*, /11@}6 la introducción de la maquina de vapor se **convirtió** en el símbolo de la Revolución. /12}7]5 También **fue** muy importante el cambio de carbón vegetal por el carbón de coque, /13 <que> permitió una mayor producción. /14}8]6 Se **mejoraron** los caminos /15}9 y se **construyeron** los canales/16 para permitir la navegación. /17}10]7 El ferrocarril **fue** muy importante, <porque> era más veloz /18}11 y **permitía** una mayor protección a las personas.

La sociedad se **dividía** entre los burgueses ()* clase media y los obreros. /19@}12]8 Los burgueses **eran** los propietarios* de las fábricas, /20@}13 sus valores se **basaban** en la exaltación de la propiedad*, individualismo y ahorro. /21@}14]9

La clase media **eran** todos los trabajadores /22 <que> no hacían trabajos manuales, /23}15 los obreros **trabajaban** en las fábricas, /24}16 su salario **era** muy escaso/25}17 y una jornada laboral **era** de 15 horas. /26}18]10 Por esto* motivo se **crearon** movimientos obreros/27 para revindicar* sus derechos, como el ludismo, cerca de Nottingham y el cartismo /28@

<cuando> el movimiento obrero se organizó alrededor de una carta política propia*. /29®}19]11

Personalmente **pienso** /30 <que> la Revolución Industrial ha sido una etapa fundamental para la sociedad de hoy. /31}20]12 Sin ella, la sociedad y la economía no se **hubieran** podido desarrollar. /32}21]13 De hecho los cambios **han favorecido** () * la sociedad, /33®}22 y **han permitido** /34 <que> no hay* desigualdad social entre las mujeres. /35®}23]14

Postest grupo 2, n. 17: 314*/348 p.

Las transformaciones en la agricultura (revolución agrícola), **comportaron** un aumento en la producción con un consecuente aumento de la población. /1}1]1

Fueron introducidas algunas innovaciones agrarias: el sistema Norfolk, /2 <que> combinaba los cereales con las plantas forrajeras /3}2 y **permitió** /4 **suprimir** el barbecho /5 <che*> dejaba una parte del suelo/6® sin **sembrar** nada. /7}3]2 Además **introdujeron*** nuevas máquinas /8®}4 y **tuvo** un cambio en el sistema de propiedad*: “openfields”, /9}5 las tierras se **acercaron*** /10®}6 pero **fueron** privatizadas mediante leyes de cercamiento (enclosure acts). /11®}7]3 Los grandes propietarios* se **adueñaron** de estas tierras/12®}8 y los campesinos se **transformaron** en jornaleros /13 <que> trabajaban a cambio de un salario. /14}9]4

El sistema artesanal, **fue** sustituido por el sistema fábril /15 <que> nació con la abertura* de fábricas /16® en <las que> trabajaba la clase obrera. /17}10]5 Los obreros **trabajaban** en condiciones miserables a cambio de un salario en ambientes insalubres y po* 14-15 horas diarias. /18®}11]6 Los niños también **trabajaban** /19}12 y junto a las mujeres **eran** muy explotados /20}13 y **recibían** un salario inferior a lo* de los hombres. /21®}14]7

Las nuevas máquinas en las fábricas **fueron**: la lanzadera volante, las nuevas hiladoras y telares mecánicos, /22 <que> comportaron el aumento de la producción. /23}15]8 James Watt **patentó** la máquina de vapor /24 <que> **consentió*** /25® **destacarse*** de las limitaciones de la energía tradicional. /26®}16]9 De hecho, la industria textil **constituyó** el sector emblemático de la revolución industrial*. /27®}17]10 También el sector del hierro y del carbón **fue** importante /28 <porque> la producción de hierro llevó a la construcción de los transportes, /29}18 **fueron** mejorados los caminos /30}19 y **fueron introducido*** el ferrocarril y el barco de vapor. /31®}20]11 Ante la gran explotación de la clase obrera **surgieron** la* primeras revueltas y varios movimientos en contra de las máquinas como: “el ludismo”,

/32[®]}21 **provenía** de su capitán Ned Ludd /33}22 y **tenía** como objetivo una protesta en contra de las máquinas. /34}23]12

Frente al problema de una sociedad capitalista **surgió** un movimiento: el socialismo utópico, /35 **protagonizado** por algunos pensadores: Owen, Fourier, Smith y Prodhon. /36}24]13*

Ellos empezaron a pensar a alternativas de la sociedad capitalista.

Pienso que la sociedad capitalista aunque terrible, haya favorecido el desarrollo de ideas contra ella que llevaron a una sociedad finalmente igualitaria y libre.

Postest grupo 2, n. 18: 252 p.

La revolución industrial **empieza** en Inglaterra a finales del siglo XVII, gracias a nuevos inventos y técnicas, primero en el sector agrícola*, luego en lo* industrial. /1[®]}1]1

El siglo XVII **está marcado** por un bienestar general de la población, /2 <la* **que**> llegó ()* triplicarse /3[®]}2]2; de esta manera **subió** rápidamente la demanda de productos. /4}3]3 En el sector agrícola* fue aprobado* el sistema Norfolk, un tipo de rotación cuadrinal /5[®] <**que**> combinaba plantas forrajeras con siembra de cereales, y /6 <con el **cuál**> fue posible /7 **suprimir** el barbecho. /8}4]4 La alta producción de forraje **hizo** posible /9 **reforzar** a* la ganadería; /10[®]}5 y nuevos metodos de cultivo y de herramientas **llevaron** a una gran diversificación de productos. /11}6]5 **Surgieron** las fábricas*, lugares de trabajo, /12[®] <en las **cuales**> encontramos las primeras formas de máquinas. /13}7]6 En un primer momento estas **estaban** alimentadas por el agua, /14[®]}8 pero con la invención de la máquina de vapor, /15 **patentada** por James Watt, el sector industrial **hizo** un gran progreso. /16}9]7 La industria más productiva **era** la textil /17 **seguida** por la metalúrgica, importante por* la fabricación de las mismas maquinas y del ferrocarril. /18[®]}10]8 Es en este momento de la historia /19 <en **que**> los transportes empiezan ()* difundirse. /20[®]}11]9 La invención de la locomotora, /21 **alimentada** por el carbón de coque, **cambió** profundamente el concepto de espacio por* los hombres; /22}12]10 muchos campesinos **tuvieron** que trasladarse ()* la ciudad /23[®] y **convertirse** en jornaleros, /24}13 y la emigración e inmigración **empieza** ()* ser un fenómeno /25[®] <**que**> hace /26 **discutir**. /27}14]11 Los inventos industriales y los principios ilustrados **marcaron** el inicio de la historia actual, /28 **revolucionando** ()* vida y ()* costumbres del hombre europeo /29[®]}15]12

Postest grupo 2, n. 19: 301*/454 p.

La Revolución Industrial **fue** una etapa de importancia enorme en la historia mundial, /1 <que> tuvo consecuencias en los siglos sucesivos /2}1 y **estableció** el model* de la sociedad actual. /3®}2]1 Se **desarrolló*** en el siglo XVIII /4®}3 y **empezó** en Gran Bretaña, /5 desde <donde> se extendió a toda Europa. /6}4]2

A finales del siglo, **había** la* necesidad /7® de **mejorar** las técnicas agrarias /8 y **aumentar** la producción. /9}5]3 Así, se **desarrolló** un nuevo método de cultivo /10 llamado “sistema Norfolk”, /11 <que> permitía /12 **utilizar** todo el campo /13 en lugar de **dejar** la tercera parte, como en el sistema /14 **utilizado** hasta aquel momento. /15}6]4 Eso **aumentó** la producción /16}7 y* **impulsó** la compra de las tierras por parte de la nueva clase burguesa: /17®}8 las tierras comunales **fueron** convertidas en propiedad* privada, /18®}9 y los campesinos **empezaron** a trabajar como jornaleros para los grandes propietarios* terrieros*. /19®}10]5 La transformación más importante se **hubo*** en el sector textil, gracias a la mecanización. /20®}11]6 **Fueron** inventados unos maquinarios /21 <que> permitían /22 **utilizar** un sólo trabajador /23 <que> los accionasen* en cambio* de muchos- por ejemplo, la lanzadera volante. /24®}12]7 Eso prmitió* /25® **aumentar** la productividad y la producción, /26 **disminuyendo** los costes, /27}13 y* hizo /28® <que> los tegidos británicos fuesen los más baratos en el mercado internacional*. /29®}14]8 Además, se **desarrollaron** los sectores metalúrgico (aumento de la producción de hierro /30 para **producir** máquinas), minero (sistemas más eficientes para la extracción de carbón) y químico (las tintas para los tegidos*). /31®}15]9

Al mismo tiempo, se **revolucionó** el sistema de transporte /32 para **favorecer** el comercio: con la invención de la máquina de vapor /33}16, se **creó*** el ferrocarril y los barcos de vapor. /34®}17]10

Las causas de la revolución industrial **fueron** por la mayoría* de natura* social: /35®}18 el aumento de la población, gracias a la disminución de la mortalidad y al aumento de la natalidad, **hizo** /36 <que> se necesitasen más productos /37 y, por eso, <que> se mejorasen las técnicas agrarias. /38}19]11*

La Revolución impulsó una migración de la población desde el campo a la ciudad, donde que se crearon barrios de la nueva clase social, los obreros. Ellos vivían en condiciones terribles, porque trabajaban muchas horas cada día a cambio de un salario escaso, y sus casas eran pequeñas y faltaban de servicios públicos básicos. Contrariamente a ellos, los burgueses se afirmaron como la clase más rica: vivían en los barrios residenciales y poseían las fábricas.

La revolución había mejorado la economía de Gran Bretaña, pero había creado una diferencia enorme entre los asalariados y los propietarios.

En mi opinión, la importancia de la Revolución Industrial se puede notar en las consecuencias que hubo en la sociedad actual: el modelo económico y social del mundo contemporáneo nace y se basa en el sistema capitalista, que tiene como objetivo el máximo beneficio y crea una división al interno de la sociedad y entre los países.

Posttest grupo 2, n. 20: 310*/406 p.

En la mitad del siglo XVIII en Inglaterra la economía agrícola **tuvo** una grande* transformación gracias a las nuevas máquinas y nuevas técnicas para la agricultura*. /1®}1]1 Así la economía se **trasladó*** en* una economía industrial. /2®}2]2 En el sector de la agricultura **encontraron** un nuevo sistema, el sistema Norfolk, /3 <que> era una rotación cuatrienal /4 <que> combinaba la siembra de cereales con las plantas forrajeras /5 <que> permitió /6 **dejar** el viejo sistema trienal. /7}3]3 Los tradicionales telares **fueron** sustituidos por los mecánicos*, el “spinning jemuy” y “the mule”. /8®}4]4 En el sector siderúrgico **fue** inventada la máquina a* vapor, /9® **patentada** por James Watt /10 <que> utilizaba e* carbón, otro producto fundamental. /11®}5]5 El carbón **alimentaba** los barcos, los trenes y después el ferrocarril. /12}6]6 Más adelante el carbón **fue** sustituido por el carbón de coque /13 <que> era más calorífico y mucho más económico; /14}7]7 se **podía** sobre todo producir en mayor cantidades respecto al otro. /15}8]8 Fulton **usó** el carbón por* los barcos por la* primera vez en el río Hudson en América /16®}9]9 y los primeros raíles **conectaban** Liverpool con Manchester. /17}10]9 Para **trabajar** en todos estos sectores y sobre todo en las fábricas /18 se **creó** la clase obrera, /19 **tratada** muy mal por la sociedad. /20}11]10 Los obreros **eran** hombres, mujeres y niños. /21}12]11 Desde los cinco o cuatro años los niños **tenían** que trabajar /22 <porque> podían limpiar las partes más pequeñas de las máquinas. /23}13]12 Las familias **estaban compuestos*** por al menos cuatro hijos /24®}14]14 y todos **tenían** que trabajar. /25}15]13 En cambio los burgueses **tenían** solo un hijo /26 <que> fue* educado por un preceptor desde muy pequeño. /27®}16]14 El nivel de mortalidad a causa del duro trabajo y las condiciones inhumanas* **era** muy alto. /28®}17]15 Los obreros **trabajaban** al menos doce horas al día, sin servicios púb(licos)* higiénicos* y /29® sin **descansar**. /30}18]16 Se **formó** entonces un* economía capitalista, /31®}19]19 o sea todo <lo que> se producía*/32® o compraba/33 **era** propiedad* privada, normalmente en manos a* la burguesía. /34®}20]17*

La clase obrera finalmente se actuó en contra de la industria, como por ejemplo el famoso Nedd Ludd que, junto a un grupo de obreros, quedó 16 telares de una fábrica; entonces fueron llamados ludistas. También se desarrollaron otros pensamientos políticos como el liberalismo económico, utópico y científico (por Marx y Engels).

Creo que esa etapa historica es la segunda revolución más importante por la clase obrera en que ellos lucharán por el sufragio universal y por todos sus derechos; sobre todo por las mujeres que han siempre sufrido por la desigualdad y la opresión social.

Postest grupo 2, n. 21: 310*/357 p.

La Revolución Industrial, es uno de los hechos más importantes en la historia de la humanidad. /1}1¹ La Revolución Industrial se **desarrolla** entre final* del siglo XVIII y el inicio del siglo XIX (1780-1860). /2[®]}2² El proceso revolucionario **ha*** inicio en* el desarrollo de nuevas tecnicas para el cultivo, /3[®]}3³ respecto a las tecnicas precedentes **hay** nuevos sistemas: /4}4 el sistema Norfolk **es** uno de ellos /5 <que> permite /6 **quitar** el barbecho /7 y **obtener** más producción. /8}5⁴ La subida de la producción de productos, **hace** si* /9[®] <que> los datos inherentes* a la población cambien /10[®] **haciendo** subir el taso* de natalidad y /11 **bajando** lo* de mortalidad. /12[®]}6⁵ Sin embargo no solo la agricultura* **cambia** sino todos los sectores. /13[®]}7⁶ Con esta revolución se **ven** implicadas nuevas formas de energia, como el agua y el carbon. /14}8⁷ Gracias al empleo de nuevas formas de energia **surgen** las fabricas. /15}9⁸ De* consecuencia al surgir* de estas fabricas /16[®] **empiezan** las diferenciaciones* entre las clases sociales /17[®] **dando** vida a la clase obrera. /18}10⁹ Los obreros **eran** los trabajadores: hombres, mujeres, niños y ancianos /19 <que> trabajaban muchas horas durante el día /20 **sacando*** un salario muy pobre. /21[®]}11¹⁰ Las condiciones de trabajo no **eran** muy buenas /22 y <<por eso>> se contaban muchos muertos en el trabajo. /23}12¹¹

Durante la revolución se **desarrollaron** muchos los transportes/24 <que> permitieron escambios* entre los paises y las diferentes partes del mismo pays*. /25[®]}13¹² Las ciudades **empezaron** a crecer /26 <de manera que> cada ciudad industrializada tenia la misma estructura /27 **dividida** en barrios. /28}14¹³ Principalmente los barrios **eran** dos: lo* bruguese* /29[®] <en el cual> habia agua corriente y los servicios, /30 los* calles estaban pavimentados /31[®] y este barrio estaba lejos de las fabricas; /32}15¹⁴ en el segundo caso el barrio **era** poblado de obreros e* las condiciones pesimas /33[®] <<de* consecuencia>> no habia servicios ni agua /34[®] y las calles no estaban pavimentadas. /35}16¹⁵ A causa de estas

diferenciaciones* entre las clases se **criaron*** los sindicatos /36® para **defender** los derechos de los obreros. /37}17]16*

En mi opinión este hecho histórico ha sido muy importante porque gracias a esta revolución y al empleo de máquinas de trabajo, ha subido la esperanza de vida. Este hecho ha sido el inicio de todo un proceso de industrialización y crecida global de todos los países.

Posttest grupo 2, n. 22: 322*/457 p.

La revolución industrial **empezó** /1 <cuando> entre el siglo XVIII y XIX se sustituyeron fuentes de energía animada (animales) por fuentes de energía inanimadas (máquinas), pero también por la concentración de la propiedad* en manos /2® <de los **que**> eran los grandes propietarios* agrícolas y al final por el nacimiento de una nueva clase social: la clase obrera. /3®}1]1

Los primeros cambios /4 <que> supusieron el inicio de la revolución industrial se **vieron** en la industria textil: /5}2 se **inventaron** nuevas máquinas como el spinning Jenny y el water Frame, /6 <que> permitieron /7 **concentrar** menos personas en las fábricas /8}3 e **hicieron** /9 <que> este sector se desarrollase más rápidamente. /10}4]2 También el sector agrario se **vió** afectado por estos cambios gracias a las nuevas técnicas de cultivo: /11}5 se **pasó** de la rotación trienal al sistema Norfolk, /12 <que> permitía /13 **suprimir** el barbecho /14 y **combinaba** la siembra de las plantas forajeras con cereales. /15}6]3

Por lo que concierne a las nuevas fuentes de energía, el carbón **fue** el combustible más /16 **usado** en el siglo XIX, /17 <que> mejoró el sector minero y siderúrgico gracias también a las nuevas formas de extracción y transporte del mineral como las digas y las camionetas /18}7 pero, a* final del siglo XIX, la demanda por* nuevas formas de energía para la construcción de barcos, herramientas y utensilios **hizo** /19® <que> se buscara un nuevo combustible: el carbón de coque. /20}8]4

Este nuevo mineral, gracias a su fundición en el horno a altas temperaturas **redujo*** el tiempo de fabricación /21®}9 y **supuso** una mayor oferta en el mercado; /22}10]5 además afectó también a los medios de transporte: /23}11 durante esta época se **inventaron** la máquina de vapor, la locomotora, el ferrocarril,... /24 <que> eran más seguros, menos caros, más rápidos /25 y tenían una mayor capacidad de carga /26 y favorecieron el comercio entre los diversos* países. /27®}12]6

Las innovaciones y los cambios **implicaron** también un cambio radical en la sociedad, /28 <que> se dividió entre los propietarios* y los obreros /29® <que> se dividieron en distintas zonas de la ciudad. /30}13]7*

La clase alta y media vivían en barrios edificados cerca de las grandes avenidas, con empleos, servicios y trabajo. Las calles estaban pavimentadas y había el servicio de recogida de la basura, así como el alcantarillado.

Por lo contrario, los barrios obreros no estaban cuidados: no había ningún tipo de servicio y en las casas vivían muchas personas en condiciones higiénicas precarias.

Esta división social provocó un poco más tarde huelgas y protestas por parte de las clases oprimidas para reivindicar los derechos naturales.

Personalmente pienso que sin la revolución industrial la sociedad y la economía no se hubieron podido desarrollar hasta llegar a la sociedad en la que vivimos ahora. A pesar de esto los cambios han también favorecido la desigualdad social que ha cambiado radicalmente pasando a ser una sociedad desarrollada y moderna.

5.7. Postest grupo 3

Postest grupo 3, n. 23: 300*/ 417 p.

El barroco es un periodo /1 <que> se desarrolla en España más o menos entre los siglos XVI y XVIII. /2}1]1 Junto al Renacimiento **compone*** el periodo/3@ <que> llamamo* “Siglo de Oro”. /4@}2]2 En este periodo **tenemos** una crisis política: /5}3 despues de la politica racista **instaurada** por los Reyes Catolicos, /6 los españoles **tenian** dificultades /7 en el* **aceptar** un rey extranjero* como Carlos V. /8@}4]3 Despues de algunas insurrecciones* al final de su carrera politica el **dividió** sus territorios entre su hermano y su hijo Felipe. /9@}5]4 De hecho **subió** al poder Felipe II /10 <que> a diferencia de su padre no salió mucho de España /11}6 y **ententó*** unificar la Iglesia y el Estado /12@ para **crear** un Estado más fuerte. /13}7]5 Todavía* en el curso de los años España **cayó** en un grande* periodo de crisis por lo que atañe () * muchos planes*, como el politico y el economico. /14@}8]6

Las generaciones siguientes se **tramandoron*** un estado caydo* en ruina /15@}9 y despues el poder **pasó** en* las manos de los validos. /16@}10]7

También a nivel cultural como en la literatura* **vemos/17 <como>** estas circunstancias@ se reflejaron en la literatura. /18@}11]8

Primero **tenemos** un cambio de temas entre las obras renacentiales* y las barrocas. /19@}12]9

En el Renacimiento se **escribía** sobre la naturaleza, el amor, la religion, las pasiones y de todo lo /20 <que> apartenía* a la belleza de la vida. /21@}13]10 Con el cambio de politica, entonces* de época, los temas **llegaron*** a ser el tiempo, /22@ <que> pasa muy rapidamente, la muerte y todo lo que atañe () * la fugacidad de la vida. /23@}14]11 Entonces **vemos /24 <como>** estos temas son tan diferentes entre ellos sino* opuestos. /25@}15]12

Percepimos* este cambio radical en la manera de pensar, de reflexionar y escribir de la gente de este periodo. /26@}16]13

Ya antes del siglo XVII, a partir de 1554 **vemos /27 <como>** se instauró una vision critica de la politica del tiempo. /28}17]14*

Esto, podemos decir, pensamiento ha sido expresado ya en el Lazarillo de Tormes que daba una vision critica de la epoca, de hecho habla por ejemplo de la corruption del clero y del muy malo estado de algunas clases sociales. Este percurso se desarrolló hasta la llegada de una obra muy moderna o sea el Quijote de Cervantes. En esta obra tenemos algunos de

los temas fundamentales del Barroco. También si algunos de estos temas son perceptibles de manera sutil otros como el de la muerte, (que concluye la obra) se observa más claramente. De hecho si la analizamos poniendo mucha atención, la obra nos da una visión amplia del pensamiento y del estado de la gente.

Postest grupo 3, n. 24: 305 p.

En España en el siglo XV, el rey Carlos I, hijo de Felipe el Hermoso y Juana la Loca, **gobierna*** el territorio ibérico pero también en los Países Bajos, en el Reino de Sicilia y en las colonias americanas. /1@}1]¹

Carlos I **nació** en Bélgica, /2 <<por lo tanto>> se puede hablar de un rey extranjero. /3}2]² España **defendía** sus orígenes*, /4@ <<por eso>> no estaba *ben** aceptado. /5@}3]³ De todas formas, Carlos **actuó*** una política /6@ **fundada** sobre* los principios de los reyes católicos en el siglo XV. /7@}4]⁴ Su idea **era** la de*/8@ **mantener** una unidad política, territorial y sobretodo* religiosa. /9@}5]⁵ El periodo de su reino se **puede** considerar como el auge del imperio de España en el Renacimiento. /10}6]⁶

Carlos, al final de su reino, **decidió** /11 **abdicar** en favor de su hijo Felipe II, /12 <que> se puede definir* como el primer rey de la decadencia. /13@}7]⁷ En esa época, España **es** el paladín de la religión católica, /14 <<por lo tanto*>> Felipe lideró una Liga Santa /15}8 y **declaró** guerra a los Turcos y a Inglaterra*, con el pretexto de la *question** de los protestantes. /16@}9]⁸ <<Aunque>> llegaron nuevas riquezas de América /17 para **sostener** la guerra, /18 **hay** un impobrecimiento* de el* Estado /19@ **causado** de* la falta de inversión. /20@}10]⁹ En el curso de su reino, Felipe II **trajo*** ()* España a la bancarrota, debido a la capacidad /21@ de no **invertir** las riquezas de el* nuevo mundo americano. /22@}11]¹⁰ Esa realidad, **puse*** ()* el hombre a llegar* a una inquietud siempre* mayor /23@}12 y, en ese sentido, se **causó** también un impobrecimiento* de todas las corrientes artísticas. /24@}13]¹¹ En resumidas cuentas, el cambio de política desde Carlos I y Felipe II, se **valúa*** como la causa principal de la decadencia de el* pensamiento de el* hombre y, por consecuencia* se* su capacidad artística, /25@ <como> demuestra el nuevo tema de la visión pesimista de el* amor, de el* desengaño y de la muerte. /26@}14]¹²

Postest grupo 3, n. 25: 312*/356 p.

<<Aunque>> en España se suele llamar el siglo XVI, y el siglo XVII "Siglos de oro", /1 **hay** en realidad un* fuerte diferencia entre los dos siglos. /2@}1]¹ De echo*, <mientras*> el

siglo XVI (la época de Carlos V), fue el periodo de auge* de el* imperio, /3@ el siglo XVII con Felipe II **fue** un periodo de decadencia y de grave crisis. /4}2]2

Al revez* de su padre, Felipe II **centralizó** el poder/5@}3 y **eligió** Madrid como capital de su reino /6 **mirando** a la difusión de un sentimiento “nacional” siempre* mas fuerte /7@}4 y* hizo de España el baluarte* de la religión católica, /8@ **liderando*** tambien la guerra santa contra los turcos. /9@}5]3 Por lo tanto a nivel social, **persiguió** la obra/10 **impulsada** por los Reyes Catolicos /11}6 y la sociedad **vivía** en un clima represivo con pocas aberturas* hacia el extranjero. /12@}7]4

Pero la crisis **fue** en realidad tanto a nivel social como a nivel economico. /13 }8]5 De hecho, Felipe II **utilizó** las riquezas de las Indias y las ganadas* con el descubrimiento de las Américas /14@ para **sustener*** las guerras /15@}9 y el impeiro* **tuvo** que enfrentarse con el fuerte empobrecimiento. /16@}10]6

Sucesivamente* sus sucesores* no **llegaron** a recobrar una situación de bienestar político y económico/17@}11 y **dejaron** el gobierno en manos de “validos” y “privados”. /18}12]7

En pocos años la corte se **hizo** un lugar, centro de lujos, y privilejos* /19@}13 y el destaque* entre el “gobierno” y la “realidad”, la “vida real” se **sintió** siempre* mas fuerte. /20@}14]8

Creció el nombre* de marginados así como la pobertád* /21@}15 y en la sociedad **llegó** a diffunderse um* fuerte “disiliusión” y un sentimiento de “desengaño”. /22@}16]9

Estas condiciones **influensaron*** en particular el ámbito artístico y literario/23@ <mientras*> se impulsava* siempre* mas una “cultura” masiva, /24@}17 y se **establecía** un sistema de valores sociales /25 con el objetivo de “omologar*” ()* el pueblo, /26@}18 calistas y escritores **intentaban** de* buscar un refujo* /27@ **construyendo** un mundo idéal /28 y **alentajandose*** de la realidad. /29@}19]10*

Con relación a esto, se **puede** entender porque “Don Quijote” es considerada una obra “símbolo” en el periodo Barroco/: Cervantes nos **cuenta** las hazañas de un hombre que cuando “**deja** sueñar”, muere y que prefiere vivir de su imaginación que **enfrentarse** con la realidad.

Postest grupo 3, n. 26: 318*/377 p.

Los siglos de oro se **dividen** en Renacimiento (XVI) y Barroco (XVII) /1}1 y **son** un período /2 <donde> asistimos a un floresimiento* sea de* un punto de vista político sea de*

un punto de vista artístico. /3@}2]¹ De* un punto de vista político **corresponde** a la época imperial de Carlo V /4@ <quien> heredó de sus abuelos el título imperial. /5}3]² Al principio no **fue** aceptado en España /6 <porque> fue considerado un rey extranjero /7}4]³ no **sabía** la lengua castellana ni las problemas /8 <que> tenía la ciudad y la corte flamenca /9 <que> lo había acompañado /10}5]⁴ **tenía** costumbres diferentes: /11 <<por eso>>, nació una rebelión entre los comuneros y las germanías. /12}6]⁵ Esta rebelion **terminó** con Carlo* V vencedor. /13@}7]⁶ Él **persiguió*** la política de sus padres /14@}8 y **tuvo** como objetivos principales el de* /15@ **perseguir*** la unión territorial de la* España, el de* /16@ **resolver** la cuestion de los protestantes y el de* /17@ **luchar** contra la* Francia. /18@}9]⁷

En los finales* años de su vida se **ritiró*** en el monasterio de Yuste /19@ **dividiendo*** el imperio entre su hermano Fernando y su hijo Felipe. /20@}10]⁸

El siglo siguiente (XVII) **corresponde** a revez* al imperio de Felipe II. /21@}11]⁹ Este período **fue** un período de decadencia; /22}12]¹⁰ en efecto, Felipe **lideró** por* la guerra Santa contra los turcos /23@}13 y **declaró** guerra a Inglaterra por la cuestión de los protestantes. /24}14]¹¹ La economía **empezó** a empobrecerse /25 <porque> el dinero era usado /26 para **mantener** la guerra. /27}15]¹²

Además Felipe **cambió** la capital en* Madrid /28@}16 y España se **convirtió** en un Palatin* de la religión catolica. /29@}17]¹³

De* un punto de vista artístico, el Renacimiento **corresponde** a la época /30@ <donde*> nació el género típico de la literatura española. /31@}18]¹⁴ La novela picaresca **era** caracterizada por una atención hacia lo real /32}19 y **tenía** como finalidad /33 el* de* **criticar** y /34@ **describir** ()* la sociedad. /35@}20]¹⁵

El pizaro **era** /36 <el que> vivía al margen de la sociedad /37}21 y **tenía** que aprovecharse de los demás /38 para **sobrevivir***: /39@}22 **es** en* esta manera /40@ <que*> nació la figura del antiheroe. /41@}23]¹⁶*

Además el Renacimiento era considerado una época donde, gracias a las academias, fue posible el intercambio de ideas de individuos de cultura igual. Esta concepción se completaba con una percepción diferente del hombre : El hombre fue colocado en el centro del universo y de la naturaleza, y fue considerado el único ser humano capaz de organizarlos y dominarlos.

Postest grupo 3, n. 27: 331 p.

A lo largo del siglo XVII se **desarrolló** un movimiento cultural /1 llamado Barroco. /2}1¹ Es necesario analizar las circunstancias* historicas /3® <que> favorecieron este tipo de pensamiento, /4 <el cual> inspiró sobre todo ()* los hombres de letras. /5®}2²

En primer lugar, **sabemos** /6 <que> este siglo es conocido por la Contrarreforma, /7 **actuada*** inicialmente por los Reyes Catolicos y, después, por Carlos V. /8®}3³ El reinado de este último, **representó** un periodo de aparente auge del Imperio español. /9}4⁴ De hecho, se **consolidó** la identidad nacional /10}5 y, por lo que atañe ()* la politica exterior, se **actuó*** una guerra contra los Protestantes, /11® <puesto que> la religión catolica era considerada como* la única /12® <que> debía existir. /13}6⁵ De todas formas, la politica de Carlo V **favoreció** también la corrupción, /14 <debido al hecho* que> las riquezas de las colonias se quedaban en las manos de pocos. /15®}7⁶

Después de él, también su hijo Felipe II **intentó** perseguir* este tipo de gobierno*, /16®}8 pero desafortunadamente **llegó** solamente a provocar una grave crisis economica (bancarota), debido a la mala inversión del dinero. /17}9⁷ Además, Felipe II se **concentró** sobre todo sobre* la “limpieza” del* punto de vista religioso, /18®}10 de hecho, su gobierno* **augmentó*** el cierre de la mentalidad española. /19®}11⁸

Relacionando a* estas circunstancias* históricas, se **desarrolló** el movimiento barroco, /20® <cuyas> tematicas **tratadas** en el ambito literario /21 se basaban sobre* unos* varios puntos /22®}12⁹

El más importante **estaba** relacionado con la brevidad* de la vida y el pasar del tiempo. /23®}13¹⁰ Por eso, de esta manera, los escritores **solían** idealizar la juventud /24 **incitando** a aprovecharse* de este periodo de la vida. /25®}14¹¹

Otro tema muy importante y significativo **era** la diferencia entre apariencia y realidad. /26}15¹² De hecho, se **creía** /27 <que> nada es /28 <lo que> aparece y /29 <que> la vida ensimisma* podía representar un engaño. /30}16¹³ En conclusión, personalmente yo **creo** /31 <que> le* Barroco se funda sobre* algunas tematicas en particular, /32® permitir la realización de un “mundo ideal” y, sobre todo /33 al* fin de **criticar** los defectos de la sociedad del siglo XVII /34® sin **ser** acusados por las estrictas leyes de la época. /35}17¹⁴

Postest grupo 3, n. 28: 314 p.

A lo largo del siglo XVII, la* España **pasó** por momentos bastante dificiles a causa de una grave crisis, durante la época de Felipe II. /1®}1¹ En efecto **sabemos** /2 <que> este rey,

/3 siendo* un paladin de la religion catolica, declaró guerra a Inglaterra /4® <porque> la hija de Edoardo* apoyaba a los protestantes. /5®}2]² Otra cosa muy importante <que> pasó /6 fue /7<que> todas las riquezas<que> llegaban a España desde el Nuevo Mundo/8, fueron sucesivamente objeto principal de corrupción (de* parte de la Iglesia, por ejemplo). /9®}3]³ De hecho, toda esa corrupción y todos los vicios de la gente más ricas*, las diferencias y los privilegios entre las clases, se **reflejaron** en la literatura sobretodo* en una obra en particular. La del “Lazarillo de Tormes”. /10®}4]⁴ Esta **criticaba** en el* profundo a toda la sociedad, a los clérigos, a los ricos, a las clases mas nobles. /11®}5]⁵

Despues, con la llegada del Barroco, ()* época <en la que> los poderosos a veces ocultaban la verdad /12 <<para que>> el pueblo no se descopusiera*. /13®}7]⁷ Era un momento /14 <en el que> había una exageración de todo. /15}6]⁶

En* ese contesto* historico, se **reflejó** sobre todo en la obra escrita de Miguel de Cervantes, “El Quijote” /16® <que> criticaba a* los libros de Caballeria. /17®}7]⁷ De hecho este texto **hablaba** de la locura y enloquecimiento de Don Quijote debido a demasiado _ensimesmimiento* en los libros de Caballeria. /18®}8]⁸ Por eso **perdió** la razón y el juicio /19 para sucesivamente **empezar** sus hazañas con su fiel Sancho. /20}9]⁹ Por ejemplo **creyeron** /21 <que> unos rebaños eran unos gigantes. /22}9]⁹ Al final de la historia el Quijote **recuperó** su razón, /23}10 pero poco antes de **morir** /24 **dijo** a Sancho /25 <que> alguien moria /26 <cuando> dejaba de soñar. /27}11]¹⁰

En esta historia, Cervantes, **queria** criticar a todo el mundo de los libros /28}12 pero tambien ()* hacer parecer esta historia /29® <<como si>> fuera de verdad. /30}13]¹¹ Por ejemplo **introdució*** el Manuscrito de Berengeli /31® para **hacer**/32 <que> la historia pareciera de verdad. /33}14]¹²

Postest grupo 3, n. 29: 303 p.

El siglo XVII de la historia de España **corresponde** al siguiente* /1® de lo <que> se llaman Siglos de Oro; /2}1]¹ los siglos de Oro se **dividían** en dos periodizaciones*: el primer siglo, el Renacimiento, y el segundo el Barroco. /3®}2]² En particular, el siglo XVII **hace** referencia* al final de este último. /4}®}3]³ Entre las dos, sin embargo, se* **tuvieron*** muchas diferencias por lo que concierne ()* la concepción de la sociedad y del Estado. /5®}4]⁴

En el Renacimiento se **asistió** a un florecimiento cultural debido a los nuevos impulsos de descubierta* y de progreso. /6®}5]⁵ Se **hicieron** muchos avances /7}6]⁶ y este aspecto

favorizó* no solamente el desarrollo de las costumbres, sino también la esfera económica y técnica. /8@}7]6

A partir del reinado de Felipe II, la situación **mutó*** de manera sensible. /9@}8]7 El hombre de este periodo se **considera** inadecuado, /10}9 la realidad **aparece** indomable /11}10 y se* **evoluciona** una inquietud siempre* mayor. /12@}11]8

Además, la economía **muestra** sus debilidades /13 **debidas** a la falta de inversión del dinero /14 **proveniente** de las Americas y /15 <<por eso>>, el Estado se cabió* en bancarrota. /16@}12]9

Muchas **eran** las dificultades /17 <que> se encontraban /18}13 y también los sucesores de Felipe II no **intentaron** para nada resolver* el gobierno. /19@}14]10

Este elemento de desengaño **terminó** para* reflejarse en la literatura de la época. /20@}15]11 Los nuevos temas **conciernen*** sobre todo aspectos como el paso del tiempo y su fugacidad, el mismo desengaño humano y la incapacidad de controlar la realidad (“posible”* sólo después de la muerte), la muerte y el dolor. /21@}16]12

Personalmente, **creo** /22 <que> lo malo de este periodo y en género* no es siempre algo negativo /23 @<por que*> da la posibilidad de /24@ **progredir*** /25@ y **tener** respuestas adecuadas por* el futuro. /26@}17]13

El momento <que> partió el Renacimiento /27 para **llegar** a /28 <lo que> sigue el Barroco /29 **ha estado*** seguramente importantísimo por* la historia de España /30@}18 y todas las dificultades **debían*** ser enseñanzas*. /31@}19]14

Postest grupo 3, n. 30: 272 p.

Después de una generación de auge bajo de* su reinado, Carlos V se **retiró** /1@}1 y **dividió** el imperio* entre su hermano y su hijo, Felipe, /2@ <el cual> obtiene el reino de España: /3}2 entonces **empezó** un periodo de decadencia por* el país. /4@}3]1 Felipe **utilizó** Muchas riquezas del Nuevo Mundo, /5 <que> ya pertenecían a pocos privilegiados, /6 por* **hacer** guerras inútiles, /7@}4 y esto **llegó*** la* España en* ()* bancarrota. /8@}5]2

Además el reino **tenía** unos cuantos marginados /9}6 y <<por eso>> la sociedad no estaba* homogénea. /10@}7]3

Esta crisis Financiera* y social **permaneció** por* el siglo XVII, /11@ **causando** un periodo bastante largo de infelicidad y* incertidumbre, /12@ <que> caracterizó las corrientes artísticas (sobre todo literarias) del siglo XVII, /13 <que> llamamos “Barroco”. /14}8]4

Esta delusión* de hecho se **manifesto** en los temas mas utilizados en las novelas, /15@ <que> sufrieron un cambio radical; /16}9]5 <mientras que> nel* siglo XVI, las novelas idealistas exprimían* los valores de la caballería en circunstancias* de irrealidad, /17@ los temas del barroco se **concentraban** en la muerte, la vision pessimista* del amor, el desengaño, la realidad. /18@}10]6

El ejemplo mas conocido de esta corriente es Don Quijote de Miguel de Cervantes, /19 <que> trata de manera explícita el tema del desengaño, /20 <ya que> el protagonista irreal y enloquecido tenía que enfrentarse ()* una sociedad real, /21@ tomando* el pelo a las novelas del siglo XVI /22@ <que> hablaban de una sociedad /23 <que> nunca ha existido*. /24@}11]7

Ese periodo es probablemente el mas interesante y el mas influyente por* la literatura moderna: /25@}12 de hecho es el empezar* de la novela realista y la novela de aventuras. /26@}13]8 Los autores ()* ese periodo **empezaron** a utilizar técnicas /27@ <que> todavía utilizamos por* novelas en esa generación como también los temas tratados. /28@}14]9

5.8. Postest grupo 4

Postest grupo 4, n. 31: 180 p.

La Ilustración **es** un movimiento social, histórico, filosófico y cultural /1 <que> nace en *Inglaterra** entre los siglos 18-19 /2@ y <que> en el siglo 19 empieza a desarrollarse en la mayoría de los países europeos. /3}1]1 Con el término Ilustración se **entiende** el movimiento cultural /4 <que> se sirve de la luz de la razón /5 para **liberar** la mente de los hombres de la época, una mente /6 **obscurada*** por la superstición y el pecado. /7@}2]2 Este movimiento **comportó**/8}3 y **produjo** importantes consecuencias y renovaciones en muchos ámbitos de la sociedad. /9}4]3 A nivel político gracias a dos monarcas importantes: Felipe V y Carlos III se **instaura** un regime* de *Despotismo Ilustrado*, /10@ <donde> el monarca se rodeaba de importantes ilustrados, /11 <cuyos> gobiernos contribuyeron al florecimiento de la *ceremonia** española a través de* reformas. /12@}5]4 Además, **fueron** introducidas tradiciones importantes también *a nivel* artístico-literario, /13 <porque> en la ilustración era muy importante recuperar los modelos clásicos a través de* una estética armonica y equilibrada /14@}6 y la literatura **tenía** una finalidad critica, didáctica y moral; /15}7]5 en ese periodo literario se **desarrollan** 2 nuevas tendencias literarias muy importantes: Neoclacisismo y Antineoclasicismo. /15}8]6

Postest grupo 4, n. 32: 237 p.

La ilustración **es** un movimiento cultural político y* intelectual /1@ <que> marcó el siglo XVIII en Europa. /2}1]1 Esta época ()* llamada también siglo de las luces o de la razón /3@ <porque> quiere iluminar la mente del hombre de las tinieblas, o sea la ignorancia y la superstición, a través del* uso de la razón. /4@}2]2 Este movimiento **aportó** nuevos valores y principios en todas las sociedades de Europa /5}3 y unos de los principales **son** el cosmopolitismo, el racionalismo y el uso de un comportamiento crítico/6 para **llegar** al conocimiento. /7}4]3

Con el cosmopolitismo se **quieren** difundir los valores de igualdad*, libertad y también fraternidad entre los ciudadanos /8@ sin **distinguir** la raza o el origen social de una persona. /9}5]4 Con respecto a España, se **desarrolló** también gracias a la influencia francesa /10}6 y se **tradució*** en política. /11@}7]5 De hecho el rey Carlos III **utilizó** un tipo de gobierno/12 **nombrado** “despotismo ilustrado”/13 con <el cual> los poderes estaban concentrados en los

mismos reyes, /14}8 sino que* ellos **impulsaron** una serie de reformas en la sociedad /15® para **evitar** revoluciones populares. /16}9]6

Con respecto a la literatura, en este tiempo se **desarrolló** una nueva tendencia, el Neoclasicismo. /17}10]7 El Neoclasicismo **es** una tendencia /18 <que> rechaza el estilo regargado* y retórico el* Barroco, /19®}11 y **utiliza** un estilo armonico y sencillo. /20}12]8 Esta serie de cambios culturales , literarios y también en política **produjeron*** en la época un gran cambio de mentalidad /21® <que> fue un gran paso /22 para **llegar** al pensero* moderno. /23®}13]9

Postest grupo 4, n. 33: 317 p.

Hace* el inició del siglo XVIII, se **desarrolló** en España la ilustración, un movimiento cultural, social e intelectual /1® <que> marcó profundamente toda la historia de la humanidad. /2}1]1

En 1711 Carlos II **nombrió*** a Felipe De Anjou eredero* de la corona francesa, hecho /3® <que> provocó el estallido de la guerra de sucesión española /4 <que> terminó después de muchos años con la firma del tratado de Utrecht. /5}2]2 Por su parte Inglaterra **siguió** poniendo el principio de supremacia inglesa en Europa. /6}3]3

El contexto histórico de ese siglo **estaba** caracterizado por dos opciones: la de los borbones franceses y la del Antiguo Reino de Aragón. /7}4]4 Esa situación, en primer lugar **afectó** () * el contexto cultural y despues tambien lo* artístico: /8®}5]5 con respecto al contexto artístico **habían*** dos grandes divisiones: por un lado los defensores de los preceptos /9® **fijados** por el Barroco (la belleza formal, /10 **entretener** al publico sin ninguna pretención* ideologica, genero de espectaculo ecc...) y por otro los apoyadores* de las ideas artisticas y de las formas neoclasícas. /11®}6]6 Por lo tanto **es** fácil imaginar el arte en esa epoca como una **mezcla** da* estas dos opciones. /12®}7]7

Con respecto al teatro de este siglo, el mayor autor **fue** Leandro Fernandez de Moratin /13 <que> se dedicó al carácter* didatico* /14®}8 y tambien **solía** hacer reflejar* al publico mediante sus obras. /15®}9]8

E ¿? **solía** tratar el tema de la libertad /16 <que> los jovenes tenían que haber* en frente a* las imposiciones de la sociedad y de la familia, /17® <<por lo tanto*>> su obra sobre saliente* fue el sí de las niñas*/18® <que> trataba del tema del matrimonio por conveniencia (seguramente /19 **afectado*** por los escritos de Molier) /20®}10]9

Con respecto a la escritura, en este siglo se **desarrolló** un nuevo genero con finalidad didáctica* moral: los ensayos. /21}11]10 **Trataban** tema* de vida* cotidiana y de la sociedad de aquella época /22@}12 con lenguaje claro y sencillo **tenían** que estimular la capacidad* crítica del lector sobre hechos de la sociedad. /23@}13]11

Posttest grupo 4, n. 34: 227 p.

La Ilustración **es** un movimiento cultural /1 <que> se desarrolla en Francia en el siglo XVIII y /2 <que> llega en* España con la entrada de la dinastía de los Borbones en el año 1700 con la nomina* de Felipe de Anjou como rey del Impero* Español*. /3@}1]1

Este periodo **es** nombrado también como* siglo de las luces o de la Razón /4@ <en cuanto*> la razón es considerada un elemento fundamental /5@ para “iluminar” ()* la sociedad de las tiniebras* de la época. /6@}2]2

Entonces en este periodo la concepción* filosófica, cultural y religiosa **es** sometida a una crítica racional y a un método científico /7@ basado en la experimentación y la observación. /8}3]3

La Ilustración **fue** el periodo /9 <que> duró desde el siglo XVIII hasta el final del siglo XIX y /10 <que> precede* la Revolución* Francesa y la Revolución Industrial. /11@}4]4 Este movimiento **tiene** como* finalidad de /12@ educar ()* la sociedad a *taves** de la literatura. /13@}5]5

El género literario más destacado en este periodo /14 **es** el ensayo /15 <que> con ()* utilizo* de un lenguaje claro, sencillo y directo tenía que hacer reflexionar ()* el lector. /16@}6]6 Una creación didáctica de este siglo **fue** la Enciclopedia, /17 creada por los filósofos franceses como Diderot y D'Alembert, /18}7 y **es** un libro /19 organizado como el diccionario*/20@ <que> incluye* todo el saber humano. /21@}8]7

Yo **pienso** /22 <que> este movimiento fue muy importante /23 <por que*> tuvo un ruelo* fundamental para el empiezo* de la Revolución* Francesa. /24@}9]8

Posttest grupo 4, n. 35: 240 p.

Durante el siglo 18 se **desarrolla** la época ilustrada en /1 <la que> hay muchas novedades* como la introducción de nuevas reformas (como el paso a la monarquía absolutista). /2@}1]1 Los valores /3 <que> se desarrollan **son** el uso de la razón, una atención* particular al gusto clásico, /4@}2 se **empieza** a criticar las culturas. /5}3]2

Hay también una guerra de sucesión Española/**6** causada por Felipe de Anjou y Carlo de Hasburgo /**7** <al* **que**> aspiraban los dos al trono. /**8**®}4]³

En la poesía **hay** una *riprese** del gusto clasico /**9**®}5 y los autores **escribian** en* manera clara y sencilla, /**10**® para **hacer** comprender a los otros los ideales de el* tiempo. /**11**®}6]⁴ También el teatro **es** muy importante /**12** <porque> en la primera mitad del siglo se ocupaba de complacer a el* público con temas como la magia /**13**®}7 pero en la segunda mitad **hay** un cambio* /**14**® <porque> el teatro asumió las reglas del teatro griego. /**15**®}8]⁵ Por lo tanto lo* autores **utilizaban** las 3 unidades aristotelicas, /**16**®}9 **diferenciaban** el* cómico del* trágico. /**17**®}10]⁶

Autores muy importantes en este siglo **fueron** Jovellanos /**18** <que> escribió ensayos sobre política, economía y sobre las costumbres de la sociedad. /**19**®}11]⁷

Cadalso ¿? <que> con* las cartas “Marruecas” /**20**® **presentó** la sociedad del tiempo /**21**® **describiendo** los defectos, la cultura y la mentalidad. /**22**®}12]⁸ Moratín **fue** también un hombre /**23** <que> descubrió la sociedad. /**24**®}13]⁹ Por ejemplo con “El sí de las niñas” el **tenta*** de* describir /**25**® y **criticar** la cultura española /**26** <que> obligaba ()* las mujeres /**27**® a **casarse** con hombres /**28** <que> la familia quería. /**29**®}14]¹⁰

Postest grupo 4, n. 36: 134 p.

La ilustración **es** un movimiento cultural /**1** <que> se desarrolló en toda Europa entre* el siglo XVIII, durante el reinado de Carlos II. /**2**®}1]¹

Difundió los valores de fraternidad* y el uso de la razón /**3**® para **acabar** ()* la *obscuridad*. /**4**®}2]²

Desde el punto de vista literario se **desarrolló** el ensayo, un género /**5** <que> está* caracterizado por una forma equilibrada y armonica. /**6**®}3]³ En este periodo se **estaurarón*** de* las tres unidades aristotelicas, la búsqueda de lo verosímil a través* los asuntos cotidianos, con una finalidad didáctica y moral. /**7**®}4]⁴

Durante este periodo **hay** la* guerra de sucesión*, /**8**®}5 se **desarrolló** la tecnología y los medios de comunicación. /**9**®}6]⁵

En este siglo **se desarrolló** el teatro, /**10**®}7 inicialmente **tenía** las características barrocas: recuperación del gusto clasico, una estética equilibrada y los ideales de la perfección. /**11**®}8]⁶ Los representantes más famosos **son** Cadalso y Jovellanos. /**12**®}9]⁷

Postest grupo 4, n. 37: 219 p.

La ilustración **es** un movimiento cultural /1 <que> se desarrolló en el siglo XVIII en Francia. /2}1]1 También **es** conocido como Siglo de las luces o de la Razón /3}2 y se **caracteriza** por su tendencia hacia la recuperación del gusto clásico, de una estética equilibrada y armónica. /4}3]2 Se **destaca** en muchos ambitos: arquitectura, la escultura, el arte, la pintura, la poesia, la narrativa y la producción técnica. /5}4]3

Los hechos más importantes /6 <que> ocurrieron en este periodo **fueron**: La Guerra de Sucesión española (1701-1713), /7 <que> convirtió en* la Península una contienda en una guerra civil entre la opción borbónica francés* con Felipe de Anjou, hijo de Luis XV, y la candidatura austriaca, /8® apoyada por el antiguo reino de Aragón, /9 <que> estaba contra la* Francia. /10®}5]4 La guerra **terminó** con el tratado de Utrecht en 1713, /11 en <la* cual> se establecia* la renuncia de Felipe de Anjou a la corona francesa y la concesión de los Países Bajos españoles a Austria. /12®}6]5 Felipe de Anjou (Felipe V) **cambió** la estructura del Estado desde* gobierno a monarquía absolutista. /13®}7]6 También **hay** la* firma de la paz de Aquisgran (1748) por* Fernando VI, hijo de Felipe V. /14®}8]7 Con Carlos III en 1759 se **instaura** el Dispotismo* Ilustrado. /15®}9]8 Después ()* Carlos III **sube** al gobierno del reinado el* hijo Carlos IV en 1788 /16® <que> se convierte en rey de España. /17}10]9

Postest grupo 4, n. 38: 205 p.

El siglo XVII **fue** un siglo caracterizado por una tendencia reformista /1 <que> afecta a toda Europa. /2}1]1 Durante este siglo se **desarrolló** una importante racionalidad /3 <que> afectó a todo* los gobernantes y a los intelectuales. /4®}2]2 Las reformas **sometieron** a una crítica racional la visión religiosa y cultural del mundo. /5}3]3 La Ilustración **fue** tambien* caracterizada por una represa* del gusto clásico, /6® <<por eso>> nació el “Neoclasicismo”. /7}4]4 Los maximos enterpretes* del Neoclácisismo **fueron** Jovellanos y Cadalso. /8®}5]5 El genero mas utilizado durante la Ilustración/9 **fue** el ensayo /10 <que> es un género objetivo*, racional /11® y <que> expresaba perfetamente* los ideales ilustrados. /12®}6]6 El teatro ilustrado **fue** tambien un teatro racional, /13 <que> fue* caracterizado por las fuertes tendencias neoclásicas como por ejemplo el respetto* de las unidades aristotelicas. /14®}7]7

El estilo de toda la producción literaria ilustrada **era** sencilla* y armonica*. /15®}8]8 En este periodo se **difundió** la presa* como medio de divulgación de los ideales. /16®}9]9

Durante este siglo en España se **combatió** ()* la guerra de sucesión entre Felipe d'Anjou y Carlos de Hasburgo por el trono de España. /17[®]}10]¹⁰

En Francia **había*** la revolución francés* /18[®]<que> afectò a toda Europa con sus ideales reformistas y revolucionarios. /19}11]¹¹ Esta epoca revolucionaria, **transformò** el mundo atrasado /20 <que> volvió a ser más racional y más abierto de mentalidad. /21}12]¹²